6-2-35

РУССКАЯ ШКОЛА

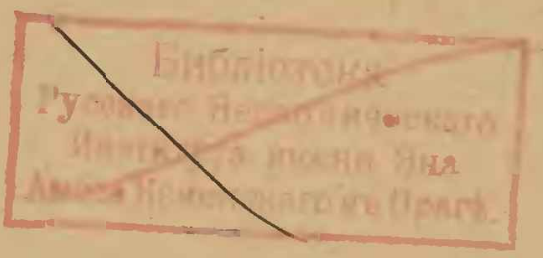
за рубежом

172262/1-2

№ 2196

Книга 13-14

Библіотека Русскаго Народнаго Института имени Яна Амоса Коменскаго въ Прагѣ.



1925

Прага

Издание Объединения Земских и Городских Деятелей в Чехословакии.

3(05)
537

Содержание:

Проф. *И. ЛАПШИН.* Т. Г. Масарик, как мыслитель 1
ЕЛЕНА ПАРКХЕРСТ. Дальтонский лабораторный план . . . 16
Е. ВАРШАВЕР. Новая школа 28
Проф. *АЛ. МАКЛЕЦОВ.* Новейшее германское законодательство об охране детства 42
Н. ГАНЦ. Народное образование в Шотландии и Ирландии . . 55
Д-р *К. ВЕЛЕМИНСКИЙ.* Реформа средней школы в Чехословакии 69
Проф. *В. В. СТРАТОНОВ.* Начало книжной разрухи в России . . 77
СТ. СЕРОПОЛКО. Внешкольное образование в России 86
С. ОРЛОВ. Новая система музыкального воспитания 97
ЕЛ. А. Исследование моторных функций у детей 111
Д-р *В. В. ГОМОЛИЦКИЙ.* Опыт борьбы с туберкулезом в зарубежной школе 121
К предстоящему Съезду 128

Некрологи:

В. РУДНЕВ. Князь Г. Е. Львов 136
В. ШАПИЛОВСКИЙ. Памяти А. И. Смирнова 140
И. ГЕЛЛЕР. Профессор А. И. Введенский, как философ-учитель . 143

Библиография:

Н. ГАНЦ. Differentiation of Curricula between the Sexes in Secondary Schools. АЛ. М-ЦОВ. Dr. Jan Uher. Problém kázně. АНДРЕЙ ПАВЛОВ. В. Расмуссен. Общественная школа. *П. ПРОКОФЬЕВ. Д-р В. Левицький.* Історія виховання і навчання. *П. ПРОКОФЬЕВ. С. Русова.* Нова школа соціяльного виховання. *П. ПРОКОФЬЕВ. Н. Ленин.* Социалистическая революция и задачи просвещения. *АНДРЕЙ ПАВЛОВ. А. П. Болтунов,* проф. Метод анкеты в педагогическом исследовании. *АНДРЕЙ ПАВЛОВ. А. Шуберт.* Как изучать школьника. Проф. *С. И. ГЕССЕН. А. П. Пинкевич.* Педагогика. Т. 1. Теория воспитания. Т. 2. Трудовая школа 146—164

Педагогические журналы:

С. КАРЦЕВСКИЙ. Вопросы школьной жизни. *С. К.* Бюллетень Педагогического Бюро . . . . . 164—166

Учебники:

Д. М. СОКОЛЬЦОВ. Н. П. Слетов. Учебник тригонометрии для средних школ. *Н. П. Слетов.* Задачник по тригонометрии. *В. Добровольский.* Графический метод в школе. *М. В. О. Д. Хвольсон.* Характеристика развития физики за последние 50 лет. *С. К. Н. Бордонос.* Справочник по новому русскому правописанию. Прив.-доц. *С. КАРЦЕВСКИЙ. М. А. Рыбникова.* Изучение родного языка . . . . . 167—175

Книги для чтения детей и юношества

ЕВГ. ЕЛАЧИЧ. Э. Т. А. Гофман. Щелкунчик и мышиный король. *С. И. Г.: Е. А. Ляцкий.* Роман и жизнь. Развитие творческой личности И. А. Гончарова . . . . . 176—178
Список книг, поступивших в редакцию. 178

Школа в России:

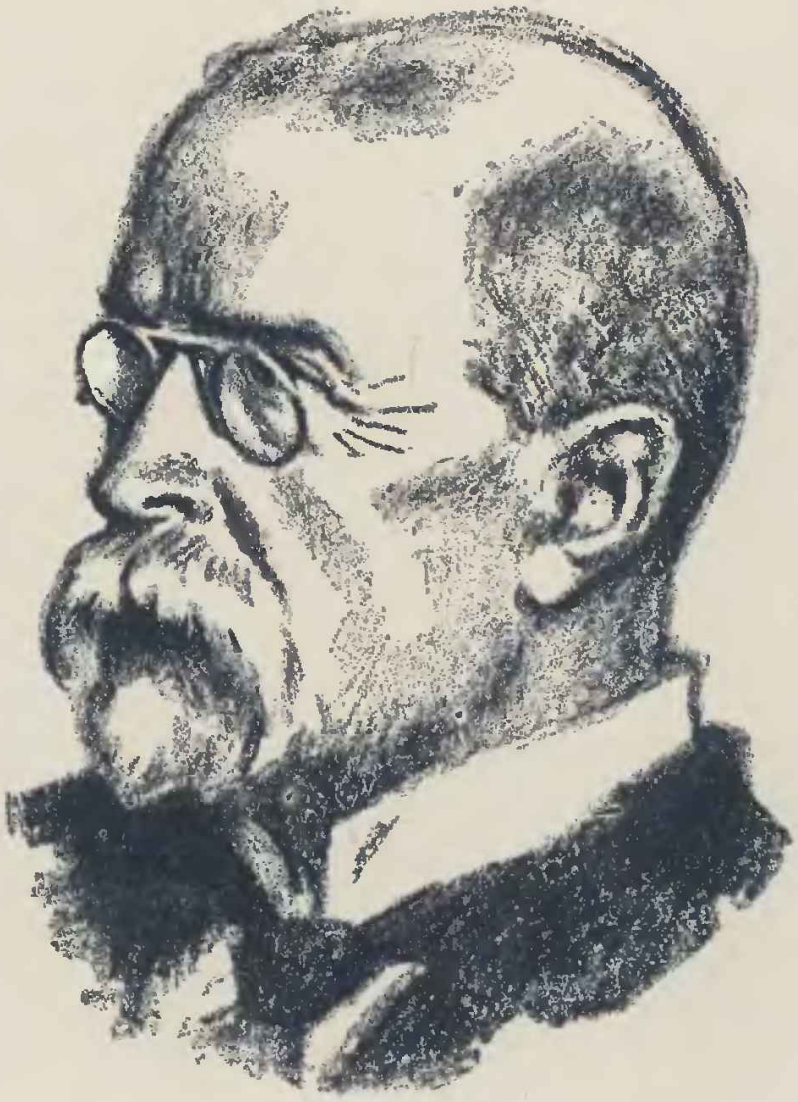
А. БЕМ. Путь просвещения 179
Всесоюзный Учительский Съезд 190

Хроника:

Д. М. СОКОЛЬЦОВ. Шестой международный конгресс преподавателей средних школ. *Н. ГАНЦ.* Дальтон План. Система отметок в гимназиях Александра I. Объединение Русских Учит. Организаций заграницей. Ко 2-му Педагогическому Съезду . . 196

ОПЕЧАТКА.

На стр. 68, в примечании к стр. 63, напечатано д-р Т. Сопсочап, нужно читать d-r T. Concoran.



T. G. Masaryk

Rp 1210/III(1925) №13-14

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. *С. И. Гессена*, прив.-доц. *С. И. Карцевского и В. А. Рязана*
Адрес редакции: Praha II, Ječná ul. 32 „Plamja".

Год изд. 3-й — Прага 1925 г. — № 13-14.

RUSKÝ VĚDECKÝ ÚSTAV V PRAZE

Т. Г. Масарик, как мыслитель.*)

Характеристика философских воззрений г. Президента Чехословацкой Республики Т. Г. Масарика, даже в самой общей форме, представляет большие трудности. *Во-первых*, Т. Масарик, как указывает проф. Блага**), ни в одном из своих многочисленных трудов не дает *систематического изложения* своего мировоззрения в его целом, и потому изучающий его творения невольно должен прибегать к реконструкции его системы, которая виртуально заключена в его многочисленных трудах. Среди философов имеются, с одной стороны, такие, у которых преобладают архитектоническая наклонность и дар строго последовательного мышления, им в меньшей степени присуща способность перевоплощения в самые противополож. ные точки зрения, свойственная мыслителям второго типа. Спиноза может быть примером первого типа, Лейбниц — второго. Масарик принадлежит, несомненно, ко второй категории философов. *Во-вторых*, творческий путь Масарика далеко еще не завершен, и от него можно с полным основанием ожидать еще новых философских трудов, существенно дополняющих его философское «понятие о мире». Наконец, то обстоятельство, что в его лице мы видим политического вождя, народного героя, в деятельности которого умозрение тысячью нитей сплетено с самыми действенными жизненными проблемами, еще более затрудняет постижение его философского облика.

II.

Знакомясь с жизнеописанием Т. Масарика и вчитываясь в то же время в его философские сочинения, невольно обращаешь внимание на некоторые черты творческой личности,

*) Речь, произнесенная на юбилейном чествовании г. Президента, устроенном Русскими Обществ. Организациями в Праге 8 марта 1925 года.

**) См. книгу: Herben, Harti, Bláha «Masaryk, sa vie, sa politique, sa philosophie», изд. Orbis. Prague. 1923.

которые, действительно, бросаются в глаза. 1) По выражению кардинала Ньюмана, есть люди, в духовном смысле *однажды рожденные*, и люди, *дважды рожденные*. Первые — натуры светлого темперамента, без внутреннего душевного надлома, без мучительных стремлений преодолеть подобный надрыв, им не знакомы мрачные бездны отчаяния и всеразрушающего сомнения. Другие, наоборот, достигают духовного равновесия лишь ценою мучительного и нередко бурного преодоления своей духовной трагедии. Масарик принадлежит к тем, кто от природы «ум нераздвоен имеет». 2) С этим обстоятельством тесно связана и непрерывность духовного роста. В жизнеописаниях Масарика, в воспоминаниях о нем мы не находим указаний на такие ужасные кризисы сомнения и отчаяния, какие переживали Паскаль, Джэмс*), Гербарт, Л. Толстой... — два последние ведь были близки к самоубийству. Переход от церковного традиционализма к религиозным исканиям смысла жизни уже путем свободным, философским происходит в нем постепенно. Он неоднократно переживает душевные переломы, но они никогда не имеют особенной остроты. В 15 лет он отказывается от хождения на исповедь, за что подвергается исключению из гимназии (в Брно); 19-ти лет его отталкивает новый догмат о папской непогрешимости, и он делается старо-католиком; в 28 лет он переходит в евангелическое исповедание, но не было времени, когда бы перед ним разверзлась бездна полного неверия в религиозный смысл жизни. 3) С эмоциональной природной уравновешенностью у Масарика сочетается и *интеллектуальная уравновешенность* — повидимому, он принадлежит к зрительно-моторно-слуховому типу воображения, сочетая в себе природную ловкость движений, музыкальность и исключительную *визуализацию*, т. е. силу зрительного воображения: он был искусным рисовальщиком, в детстве увлекался физиономикой Лафатера, а позднее славился карикатурами на прусских офицеров. Его умственному складу свойственно то, что Гербарт называл *уравновешенною множественностью интересов*. Он обладает замечательным даром к языкам, совершенно овладевши немецким, французским, английским, русским и польским языками; его увлекает и классическая филология, и естествознание, и социология, и история, и художественная культура, ему свойственна *жажда всезнания*. 4) Наконец, уже

*) См. мою статью: «Жизнь Уильяма Джэмса», газета «Огни», 1924 г.

в ранней юности он проявляет свой *характер*, свою необычайно стойкую, прямую и в то же время *добрую* волю. Он воюет во имя правды с учителями на школьной скамье, и позднее, как политический деятель, он имеет мужество итти за правду против Его Величества Большинства, он не боится обвинений в недостатке патриотизма в знаменитом «рукописном бое», или требуя пересмотра Полненского дела (аналогичного с делом Бейлиса у нас). Он не мыслитель-анахорет, сторонящийся от жизненной борьбы, но прирожденный homme d'action, стремящийся установить действенную связь между теорией и практикой*).

III.

Одним из поразительных явлений в сфере философского и научного творчества мне представляется то обстоятельство, что в *смутной интуиции* ребенка нередко уже намечается тот главный интеллектуальный или моральный интерес, который впоследствии *займет* в философском или научном творчестве *центральное место*. Масарик, как известно, был сыном кучера и крестьянки, и в ранней юности ему приходилось зарабатывать хлеб слесарным и кузнечным ремеслом. И вот, молодого кузнеца привлекают *книги по статистике и географии*, когда еще он не помышлял ни о какой философии ни, следовательно, о том, что в его философии в будущем *социологические вопросы* займут центральное место. Равным образом, проблема самоубийства была отправным пунктом в этико-религиозных исканиях тридцатилетнего философа, а между тем, еще будучи 10-тилетним ребенком, он был поражен чудовищностью, загадочностью этого печального явления. С другой стороны, интересно отметить, как молодой Масарик по окончании университета, в кругу друзей-единомышленников, подписывает вместе с ними бумагу, вверху которой написаны слова Бэкона: «knowledge is power» (в знании сила) и «pravdou k pravu!» Эта бумага заключала в себе торжественное обещание друзей собраться через 15 лет снова и рассказать друг другу, достойно ли они послужили избранным девизам**).

*) О детстве и юности Т. Масарика сообщает много интересного Ян Гербен в журн. »Česká mysl.« III, 1902.

**) Этот эпизод живо напоминает один момент из ранней юности Герцена и Огарева, когда они однажды в Москве на Воробьевых Горах решили всю жизнь неуклонно бороться во имя высшей правды против самодержавного строя: «Садилось солнце, купола блестели, город стлался

То обстоятельство, что одним из первых сочинений Масарика были брошюры о *спиритизме* и *гипнотизме*, объясняется не только модностью в то время этих вопросов, но и стремлением к *преодолению* в себе и в других *веры в чудо*, наблюдаемым нами и у других философов — Декарта, Лейбница, Юма, Канта (см. мою книгу «Философия изобретения etc.», т. II, гл. V-я). Удивление перед загадочностью служит отправным пунктом для философской мысли.

IV.

В то время, когда Т. Масарик учился в университете, интерес к позитивизму в Чехии только пробуждался. Ранее были *гегельянцы* (Августин Сметана, Гануш, Малый), которых теснила в Австрии церковь, и *гербартианцы* (Дурдик). Масарик не чувствовал никакой связи этих направлений с запросами чешской жизни. Его любимыми книгами в юности были творения Лессинга, Гете, Гумбольдта, Фр. А. Ланге, позднее англо-французский позитивизм увлек его*), но, кроме того, и это особенно важно, на него оказали глубокое влияние гуманистические настроения «чешских братьев» и идеи Яна Амоса Коменского. Тут, конечно, сыграла важную роль духовная связь со своим народом, которая чувствуется в творениях людей, вышедших из народной среды.

V.

Для многогранной индивидуальности Масарика характерно стремление к преодолению современной *умственной анархии* и современной *нравственной анархии* путем *гармонического синтеза полярно противоположных течений:* он стремится примирить идеалы Платона и Юма, Паскаля и Конта.

на необозримое пространство под горой, свежий ветерок подувал на нас, постояли, постояли мы, оперлись друг на друга и вдруг, обнявшись, присягнули в виду всей Москвы пожертвовать нашей жизнью на избранную нами борьбу». — «Сцена эта может показаться очень натянутой, очень театральной, а между тем через двадцать шесть лет я тронут до слез, вспоминая ее — она была свято искренна, это доказала вся наша жизнь» (см. «Былое и думы», ч. I-я, гл. IV).

*) Об отношении Т. Масарика к позитивизму см. статьи Škrach'a в Revue française de Prague, 1924—1925. Извлечение из этих статей в русском переводе имеется в Сборнике «Логос» за 1925 г., № 1.

Преодолению *умственной анархии* посвящен его «Опыт конкретной логики», вышедший в свет в 1885-м году по-чешски, а в 1887-м году по-немецки. Преодолению *нравственной анархии* посвящена его монография «О самоубийстве», вышедшая в 1881 году.

Незадолго до написания «Конкретной логики» Масарик принимает живое участие в издании научно-литературного журнала «Атенеум» и «Энциклопедии», причем его «Конкретная логика» была своего рода введением в философию, продиктованным стремлением дать чехам известную научную базу для широкого энциклопедического образования, подобно тому, как «Элементы философии» Д'Аламбера (1759) примыкали к «Энциклопедии», как философский vade mecum.

VI.

Во взглядах на значение разума в жизни человека Масарик одинаково далек и от чисто *инструментального* понимания истины в качестве простого вида полезности, чего-то, что имеет цену лишь по своим практическим результатам, иначе говоря, от того, что теперь именуется прагматизмом; и от узкого *интеллектуализма*. Человеческая натура отнюдь не исчерпывается ее разумной стороной: «Der Mensch ist kein Verstandes-, sondern verständiges Wesen», «bytost rozumná, ne rozumová». Если Паскаль называет человека *мыслящим тростником* (réseau pensant), то Масарик уподобляет человека *светлячку*, свет разума не есть *движущее*, но лишь *определяющее направление* начало.

«Конкретная логика» есть *научная методология*. Кант не дал такой методологии — его интересы были направлены на создание теории познания, но, оторванная от единства наук, такая теория познания не является достаточно плодотворной и даже, пожалуй, заключает в себе противоречие: разработка теории познания вне самой лаборатории наук, не есть ли это нечто, напоминающее индийскую мифологию, где для создания миру прочной опоры нагромождаются друг на друга бесчисленное множество слонов? Конт дал плодотворную попытку объединить в стройную классификацию положительные науки, но ему не достает глубины Канта: вопросы теории познания и логики совершенно не интересуют Конта — вот почему его

концепция единства наук *слишком механична*. Надо стремиться к синтезу обоих устремлений, — опыт такого синтеза уже намечался когда-то Яном Амосом Коменским в его «Пансофии», и самую философию Масарик понимает, как непрестанное стремление к Всезнанию, которое однако никогда не может быть окончательно завершенным.

VII.

Философская попытка Канта примирить односторонности идеализма и реализма, эмпиризма и рационализма не удовлетворяет Масарика. Под влиянием Франца Брентано*) он даже вообще в юности не считал Канта великим философом (позднее он изменил свой взгляд). Его отталкивает априоризм, в котором он видит отголоски учения о прирожденности идей, а *критический идеализм* пугает его своим наклоном к субъективизму. В этом отношении Масарик напоминает русского антикантианца проф. М. И. Каринского («Явление и действительность», Прав. Обозрение, 1875). Чистый эмпиризм Юма равным образом не удовлетворяет Масарика. Он написал против Юма еще в 1882 г. замечательную брошюру «Юмов скепсис и теория вероятностей», где он пытается поколебать чисто эмпирическую позицию Юма, указывая на непримиримое противоречие между фактом приложимости теории вероятностей к опыту и субъективно психологическим учением Юма о привычке, как основе нашей веры в закономерность природы. Масарик убежден (под влиянием Платона), что *наш разум активно перерабатывает чувственные данныя*, и усматривает возможность примирения эмпиризма и рационализма путем известной модернизации Локкова учения о «рефлексии». Весьма любопытно, что и здесь он сходится с Каринским, который, наперекор господствующим в истории философии взглядам, *не считает Локка чистым эмпиристом*. В вопросе о *реальности* внешнего мира Масарик, подобно Каринскому, является решительным реалистом. Однако, судя по одному замечанию об идеях Шуппе в «Конкретной логике», Масарик, *повидимому*, считает допустимым некоторое соглашение с имманентной точкой зрения. Так возможны некоторые соприкосновения между радикально противоположными

*) «Masarykův Sborník», 1924, sv. 1: *Josef Tvrdý* «Vlivy positivistické a Brentanovy na Masarykovy myšlenky o dějinách filosofie», стр. 24.

взглядами. Вспоминаю по этому поводу об открытом письме, написанном когда-то Авенариусу Вильгельмом Шуппе, его антиподом. Во всяком случае Масарик не разрабатывает специально этой проблемы, но лишь нащупывает путь к ее решению.

VIII.

Масарик подвергает классификацию наук Огюста Конта всесторонней критике и вносит в нее существенные дополнения и изменения. Во-первых, он дополняет ее, насчитывая *десять* наук: алгебра, механика, физика с химией, биология, психология, социология, языкознание, эстетика и логика. 2) Каждая наука распадается на три отдела — абстрактный, конкретный и прикладной. 3) Систему наук не предваряет, а завершает *философия*, в которой центральное место отведено *этике*. Мысль Масарика снова возвращается к Коменскому, у которого также имеется классификация наук — scala intellectualis*). Масарик отмечает органическую взаимозависимость наук — их interdependance — и безчисленные связи, которыми они между собою переплетаются. Вот общая схема Масариковой классификации наук:

НАУКИ.

	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ		*ПРАКТИЧЕСКИЕ*
	Отвлеченные	*Конкретные*	
I.	1. *Алгебра* т. н. высшая — математика.	A. *Геометрия*	a. *Арифметика.* Описат. геометрия
II.	2. *Механика*	B + C. Части акустики, гидростатики etc.	b + c. *Технология:* подчинение природы (в самом широком смысле слова)
III.	3. *Физика*	Астрономия, космология, геология, минералогия и т. д. (геофизика, геохимия).	
	4. *Химия*		
IV.	5. *Биология*	D. Ботаника, зоология, антропология	d. *Агрономия, зоотехника, медицина* (гигиена)

*) См. об этом мою статью: «Il grande divinatore», «Русская школа за рубежом» 1924 г., № 7.

	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ		*ПРАКТИЧЕСКИЕ*
	Отвлеченные	*Конкретные*	
V.	6. *Психология*	Е. *Конкр. психология* (познание людей), *психология животных*	е. *Дидактика. Педагогика.*
	7. *Социология*	Разн. отрасли *конкретн. социологии*	*Практич. и политич. социология*
	8. *Лингвистика*	*Грамматика*	Познание и преподавание языков
	9. *Эстетика*	*Теория искусств*	*Практ. эстетика*
	10. *Логика*	*Конкр. логика* (классификация и организация наук)	*Практич. логика*

Философия.

IX.

Существенная ошибка Конта заключалась в том, что он не придал *психологии* самостоятельного значения. В этой науке необходимо сочетание *субъективного* метода с *объективным*. Взгляды Масарика резко расходятся с современными стремлениями (ведущими свое начало от Конта) превратить психологию в часть физиологии (рефлексологию), равным образом ему чужда мысль, будто чужая душевная жизнь может быть постигнута непосредственно, «интуитивно», как утверждает Макс Шелер. Масарик подвергает суровой критике математическую психологию Гербарта и высказывает сомнение в отношении преувеличенных надежд, которые тогда возлагались на психофизику Фехнера. Эти сомнения много лет позднее вполне оправдались, что можно видеть из всесторонней критики закона Фехнера, которой подведены итоги в превосходной книге *Marcel Foucault* «La psychophysique». В середине восьмидесятых годов прошлого века *психотехника* еще не существовала, и потому интересно отметить, что Масарик один из первых заговорил о *прикладной психологии*, указывая на добрый почин, сделанный в этом направлении Бенеке в его «Практической психологии». В настоящее время с именем Масарика связана руководимая проф. Ферстером *психотехническая лаборатория* при Академии Научного Исследования Труда.

X.

В педагогике*) Масарик видит как раз сферу для плодотворного практического использования психологии. И в этой области Масарик борется против гербартианства. Такая же борьба происходила недавно и в Германии (Наторп, Штаудингер). Масарик высоко ценит *самодеятельность мысли:* ему одинаково противна и формула «чтоб не измучилось дитя, его всему учить шутя» (učení nesmí být hrou!), и педагогическое применение глупой «игры в Сократа» (так зло осмеянной у нас Л. Толстым). Не должно быть знания без понимания: под руководством самого Масарика производились эксперименты над детьми для выяснения *степени подражательности* у мальчиков и девочек. Масарик предостерегает от толкования вкривь и вкось так называемого *биогенетического закона* в педагогике. Согласно этому закону, развитие ребенка является кратким повторительным конспектом истории человечества. Достаточно вспомнить педагогические писания гербартианца Циллера, Файингера («Naturforschung und Schule») и Шнейдера**) («Der menschliche Wille»), чтобы оценить основательность этого предостережения. Масарик усматривает в этих ложных идеях злоупотребление *историзмом*. Любопытно отметить отрицательное отношение Масарика к изучению *искусственных языков* (воляпюк, эсперанто). Перед войной 1914—1918 г. г. происходил спор между химиком В. Оствальдом и знаменитым лингвистом Бругманном. Первый защищал искусственные языки, второй блистательно опроверг его. Естественно, что такой чуткий филолог, как Масарик, склоняется против искусственных языков. Наряду с изучением истории Масарик рекомендует (по примеру Ог. Конта) изучение *биографий великих людей*, особенно отечественных героев социального строительства, великих ученых и художников. Особенное внимание он уделяет детской книжке и художественной литературе. Масарик видит в великих созданиях искусства всех времен и народов никогда не преходящие ценности — «священные сокровища» («schránky posvátné»).

---

*) О педагогических идеях Масарика сообщает интересные сведения: *Fr. Pražák*, T. G. Masaryk jako spolutvůrce české výchovy a školy. Praha. 1919.

**) Об этих идеях Файингера и Шнейдера см. мою статью «Отто Шнейдер» в словаре Брокгауза и Ефрона (I-е издание).

XI.

Когда Масарик выступил со своими первыми философскими трудами, к социологии существовало в Австрии в обществе, а особенно в правительстве несколько опасливое отношение: «Социология?! Это что-то смахивает на социализм!» Так и у нас когда-то была конфискована полицией «Социальная динамика» Уорда — пугала ассоциация с «социализмом» и «динамитом». Масарик сурово относится к поверхностным столь многочисленным трудам по социологии. Так, например, он категорически осуждает легкомысленную попытку знаменитого Дюркгейма объяснить социологически генезис категорий человеческого мышления. Социология должна спираться в своих обобщениях на прочно установленные данныя статистики, экономики, истории. То обстоятельство, что О. Конт совершенно игнорировал психологию, отразилось весьма невыгодно в последующих попытках придать социологии мнимо-объективный характер (Коста). В настоящее время мы встречаем такие же односторонние попытки в трудах американских *бихэвиористов* и русских *социофизиологов* (Зеленый) и *коллективных рефлексологов* (Бехтерев). О. Конт совершенно забыл о творческом «Я» человека и тем превратил исторический процесс в какое-то *фаталистическое* осуществление прогресса, в созидании которого якобы вовсе не участвуют героические усилия человеческой доброй воли. У Конта царит такой же искусственный фатализм, как у Золя в его романах, где нравственная личность человека оказывается бессильною игрушкой самых низменных страстей. Равным образом Конт смешивает *описательную* и *оценочную* стороны в самом понятии прогресса, упуская из виду, что это — понятие *телеологическое;* это обстоятельство позднее Масарика, но вслед ему выяснил подробно Зиммель в своей «Социальной дифференциации», однако и многие современные социологи продолжают не понимать этого, а некоторые утверждают даже, что *все оценочные* суждения *сводятся к описательным.*

Центр тяжести социологических исследований Масарика лежит в области конкретной социологии, где у него имеется ряд капитальных работ — о демократии, о национальности, о марксизме, о России в ее отношении к Европе, о современной Европе и т. д. Общий очерк социологии был написан им в 1900 г.

XII.

Одною из замечательных черт творческой личности Масарика является уменье сочетать положительную *трезвость* мысли с глубиною и сосредоточенностью морально-религиозного идеализма, неподатливость *«логике чувств»* в связи с наличностью непрестанно согревающего душу творческого *пафоса*. В книге «О самоубийстве», вышедшей, как уже сказано, в 1881-м году, он подвергает подробному социологическому анализу грозный факт все возрастающего числа самоубийств. Исследовавши это явление с его, так сказать, внешней стороны, он доходит до самого его глубокого корня, до современной безрелигиозности. *Потеря веры в смысл жизни, в ее непреходящие, сверхличные ценности* — вот главный внутренний источник того taedium vitae и той духовной дряблости, которые и в прежние времена благоприятствовали росту самоубийств, теперь же представляют все возрастающую опасность. В прежние времена вера в смысл жизни поддерживалась крепкой связью с церковным традиционализмом (православные страны дают наименьший % самоубийств, католические — больший, протестантские — особенно северная Германия и Дания — наибольший), но со времени пробуждения в человечестве критической мысли произошел *разрыв* между церковным миросозерцанием и свободными исканиями человеческого духа. Утрачена первоначальная *целостность мирочувствия*, но при широком распространении в массах *полупросвещения, полузнания* многие, лишившись старых устоев жизни, не приобрели взамен никакой новой прочной религиозной основы, без которой жизнь вообще не имеет смысла. Можно сказать, замечает Масарик: *«Самоубийство или религия»**). Эгоистическая отрешенность от соборной жизни человечества, отчаянные конвульсии души, бессильный и гибельный для индивидуума бунт против сверх-

---

*) Книга Т. Масарика о самоубийстве появилась, когда в Европе приобрела исключительную популярность книга Эдуарда Гартманна: «Философия Бессознательного» (она выдержала свыше 10 изданий). В этой книге Гартманн пытается дать философское оправдание самоубийства и даже пророчит, что человечество рано или поздно под давлением безысходной трагики земного существования прийдет к мысли о необходимости коллективного самоубийства. Последнее могло бы быть осуществлено при помощи какого-нибудь усовершенствованного электрического прибора. У нас книга Гартманна появилась в сокращенном переводе-переложении проф. А. А. Козлова в конце 70-х годов.

личного начала жизни, — вот что ведет к самоубийству. Нам, русским, невольно вспоминаются по поводу развиваемой Масариком мысли философствования Кириллова (в «Бесах» Достоевского), который в своем бунтарстве против Бога воображал, что, убив себя, он сам достигнет божественного достоинства, станет Богом, преодолевши «боль страха смерти». Рассказ того же Достоевского «Приговор» (исповедь самоубийцы) может быть прекрасной художественной иллюстрацией приведенных рассуждений Масарика. Однако, в то время Масарик еще не был знаком с произведениями Достоевского. То обстоятельство, что наибольшее число самоубийств падает на протестантские страны, а меньшее — на католические и православные, разумеется, не может быть истолковано в духе Жозефа де Местра, который усматривает во всякой религиозной свободе самый гнусный атеизм. С другой стороны, Масарик с тревогою указывает на ту *спячку* в религиозной жизни православного Востока, которая грозит в будущем страшными последствиями, ибо уже *народился русский нигилист*. Корни русского нигилизма Масарик усматривает в замечаниях Пушкина о *русской хандре* и, предвидя опасности полукультуры и полупросвещения, когда свободомыслие в самой грубой, уродливой форме внезапно проникнет в массы, высказывает *пророческую мысль*, которая — увы! — *вполне оправдалась*, а именно, что пробуждение русского народа будет ужасно. Масарик отмечает проявления злобного и тупого *фанатического атеизма* и на Западе. Мне вспоминаются по этому поводу слова одного немецкого философа, приводимые А. Ланге, что христиан нужно будет в будущем расстреливать из пушек.

XIII.

Однако, насильственное возвращение к церковному традиционализму невозможно. Современный человек нуждается в религии, свободной от мифических элементов, вполне согласующейся с данными положительных наук и с практическим духом современной философской мысли. Все стороны социальной жизни подчинены общему закону *демифизации*, в том числе и религия. В этом искании новых основ религиозной жизни, искании не *религиозной философии* церковников, а подлинной научной *философии религии*, Масарик сходится с наиболее глубокими искателями религиозной правды в современном че-

ловечестве — с Толстым в России, с Джэмсом в Америке, с Геффдингом в Скандинавии, с Наторпом в Германии, с Ренувье — во Франции. Подобно Канту, Масарик считает приписывание личности Богу антропоморфизмом, имеющим чисто *символическое* значение. Однако, такой символизм отвечает потребностям нашего чувства. Уподобление Бога любящему Отцу есть метафора, особенно подходящая для детского возраста; уподобление Царю — является отзвучием, отблеском изжитого современным человечеством обоготворения монархической власти. Наиболее отвечающим сущности христианства Масарик считает (как и американец Джэмс) образ Сотрудника, Сотоварища («Великий Socius», говорит Джэмс). Мы — Божьи помощники, spolupracovníci, dělníci (*σύνέργοι*, по выражению апостола Павла). Вселенная — сфера мирного и любовного сотрудничества Бога с человеком в великом творческом деле преодоления зла и утверждения добра*). С таким представлением Масарика о Боге вполне гармонирует образ Иисуса, как Бога трудящихся масс, столь близкий и русским (Тютчев) и чешским поэтам — (Голечек). Вспомним поэму последнего «Христос и пахарь» (есть перевод г-жи Папоушек-Мельниковой). Вспомним также следующие замечательные слова Пушкина, приводимые Смирновой в ее записках: «Иисус работал всю жизнь, как и Иосиф, и с целью поднять человечество его стругоблагородил труд и бедность, но и только. На труд тогда смотрели, как на нечто унижающее, работником был раб, надо было поднять его, *возвратить ему его достоинство*. Вот, на мой взгляд, значение стругa Христа» (см. «Записки Смирновой«, стр. 265).

Пантеистическое понимание Бога, мистический монизм немецких романтиков совершенно чужды Масарику, также как ему глубоко антипатичны скептицизм и пессимизм. Его религия — деизм, связанный с верой в бессмертие духа, что естественно вытекает из его взгляда на безусловную ценность человеческой личности. Вселенная Масарика — *плюралистическая* вселенная, подобно вселенной Канта, Джэмса, Ренувье, Введенского. Подобно Джэмсу, Масарик не столько ломает голову над метафизической проблемой зла, сколько стремится к уменьшению существующего зла.

---

*) См. интересную статью Dr. Zilka «Náboženská osobnost», Naše doba, Revue pro vědu atd., Ročn. XXXII, seš. 6, březen, 1925.

Основы философии религии Масарика коренятся в христианском гуманизме Коменского и чешских братьев. Он пишет: «Кто Спаситель мира? Он не был ни политиком, ни экономистом, ни тем менее социалистом или демагогом. Разве не удивительно видеть Христа в эту эпоху глубоких волнений вдали от политики. А ведь как было бы ему легко овладеть умами посредством политических махинаций! Однако он стремился к улучшению чувствований. Он хотел одного: чтобы человек был добр»*).

Философское дарование и дарование «человека действия», народного вождя, активного политика большею частью не находят себе гармонического совмещения в той же личности. Философы, одушевленные социально-реформаторскими планами, большею частью впадают в практически бесплодный, а порой и вредный утопизм. Платон, Плотин, Лейбниц, Фихте, Беркли, Конт могут служить тому поучительными примерами. К теоретическим умозрениям на социальные темы, лишенным действенной жизненной силы, приложим яркий образ Л. Толстого: эти теории похожи на маховое колесо, с которого снят передаточный ремень. В творчестве философа Масарика мы имеем редкий, совершенно исключительный случай прекрасного воплощения философской идеи в жизнь. Масарик еще находится в расцвете творческих сил, чешский народ может ожидать от своего славного вождя новых достижений в области строительства народной жизни и в области философского творчества, но ему уже удалось (прекрасный удел!) увидеть при жизни воплощенной свою заветную мечту. Владимир Соловьев сравнивает творческий путь философа с восхождением на высокую гору, где находится его заветный храм. Мне вспоминаются эти стихи, когда я думаю о философском творчестве Томаша Гаррика Масарика:

В тумане утреннем, неверными шагами
Я шел к таинственным и чудным берегам.
Боролася заря с последними звездами,
Еще летали сны, и, схваченная снами,
Душа молилася неведомым богам.

---

*) Цитата взята из книги проф. Э. Радля о Масарике «Т. Г. Масарик» (есть русск. перевод).

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 15 - 34

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

В холодный белый день дорогой одинокой,
Как прежде, я иду к неведомой стране.
Рассеялся туман, и ясно видит око,
Как труден путь, и как еще далеко,
Далеко все, что грезилося мне.

И до полуночи неробкими шагами
Все буду я идти к заветным берегам,
Туда, где на горе, под новыми звездами,
Весь пламенеющий победными огнями
Меня дождется мой заветный храм.

Проф. И. Лапшин.

Дальтонский лабораторный план.[1])

Дальтонский лабораторный план является социальным экспериментом, а не реформой школьной программы. Он задается целью придать школе социальный характер и помешать механизации ее жизни. Он выдвигает на первый план изменение самих условий *жизни школы*, тогда как большинство педагогических новаторов ограничивается реформой программы. Следовало бы смотреть на Дальтон-план как на способ усвоения программы независимо от характера последней: формального или реального. Если программа есть как бы «умственная пища» для ученика, то, разумеется, одним из определяющих факторов его развития является то, отвечает она его потребностям или нет.

Чтобы дать представление о Дальтон-плане, мне необходимо выявить его философские и психологические основания, короче — перечислить его основные принципы. Нужно сказать, что по отношению к Дальтон-плану эти принципы вовсе не являются результатом последующих размышлений по поводу самого плана; напротив, они легли в основу самого замысла, были внимательно проведены на практике и затем провозглашены как достижения лабораторного метода (по-нынешнему — Дальтонского лабораторного плана) с 1911 г.

Этих основных принципов всего три: 1) *Свобода*, 2) *Взаимопомощь и взаимодействие внутри группы или коллектива* и 3) *Соразмерность усилия требуемому достижению*, иначе *экономизация времени*. Первый принцип является общим для многих реформаторских течений в педагогике, как их основная предпосылка, и имеет многочисленных защитников. Под «свободой» я разумею возможность работать без перерывов над тем, что в данную минуту интересует ученика, и тем укреплять в нем способность к сосредоточиванию. Это означает независимость индивидуума от заведенных порядков и условий,

---

[1]) Настоящая статья представляет собою еще не опубликованную речь, произнесенную недавно г-жей *Helen Parkhurs* на педаг. съезде в Филадельфии и переданную ею в рукописи через А. В. Жекулину в «Русскую школу за руб.» для напечатания. Перевод статьи сделан *С. И. Карцевским*. — *Ред.*

которые лежат гнетом на его жизни и препятствуют его полному развитию.

Применением других двух принципов Дальтон-план опережает прочие педагогические течения, и в них нужно видеть собственный вклад Дальтон-плана в область педагогики.

В области теории «ничто не ново под луной», практически же единственное новое в Дальтон-плане это то, что он отправляется от старой школьной практики и устанавливает новые приемы для того, чтобы провести в школу второй и третий принципы.

Будет правильным показать, как осуществляется применение второго принципа — взаимопомощь и взаимодействие. Вместо обычных классных комнат и учителей мы вводим предметные кабинеты и специалистов; вместо того, чтобы соединять в комнате учеников одного только класса, мы открываем доступ ученикам четырех или пяти классов в такое же число лабораторных комнат, позволяя им переходить из одной комнаты в другую, так что ученики *перемешиваются между собою и живут* в школе, будучи заняты школьной работой, так же, как живет и работает общество вне школы. При Дальтон-плане не возможно ни для какого учителя, ни для какого ученика, ни для какого класса жить независимо от других. В этом мы применяем на практике учение Дьюи: «демократическое воспитание имеет задачею не только сделать индивидуума разумным участником в жизни его ближайшей социальной группы, но создать между различными группами *постоянное взаимодействие*, так чтобы *ни индивид, ни социально-экономическая группа не могли и помыслить о возможности жить независимо от других*».

Каждая школа имеет в своем распоряжении определенное количество времени, в течение которого нужно выполнить определенное количество работы. В согласии с третьим принципом (согласование усилия и достижения или экономизация времени) мы выделяем работу каждого класса в форме задания и даем возможность ученику распределять время, отведенное на выполнение месячного задания, в соответствии с его личными запросами и в соответствии с встречаемыми им затруднениями.

На основе этих принципов Дальтон-план создает новые условия школьной жизни, в которых учащиеся невольно, и к своей радости, действуют как члены социального коллектива.

№ 2196 172262
Библіотека Русскаго Педагогическаго Института имени Яна Амоса Коменскаго въ Прагѣ.

Ученик завязывает в своей школьной жизни такого же рода отношения, какие впоследствии он встретит в своей деловой и профессиональной жизни.

Кто желает хорошо разобраться в том, что такое Дальтон-план, не должен смешивать его с учебным планом. Несмотря на то, что между сторонниками индивидуального обучения и сторонниками «нового» метода расстояние очень большое, причем и те и другие производят чрезвычайно ценные опыты с реформой учебного плана, обе эти группы найдут в Дальтон-плане именно помощника для проведения их собственных идеалов или учебных планов. Вот почему Дальтон-план был изъят из дебатов по вопросу о программах и отнесен к реформам в области «учения», как базирующийся на *законах учения*. Исследования обнаружили, что прекрасные результаты были достигнуты в тех школах, которые применяли Дальтон-план как способ усвоения учебного материала, разработанного согласно программам сторонников индивидуального обучения; и обратно, в других школах, новые программы стали непосредственным выражением *подлинной жизни* учащихся, которые в условиях Дальтон-плана распределяли свои занятия, контролировали их результаты и распределяли свое время с большой пользой и к своему большому удовлетворению.

Сторонники «индивидуального обучения» находят необходимым в дополнение к программе устраивать спектакли, игры и т. п., чтобы их учебный план не свелся к механической учебе; поклонники «новой программы» замечают, что она сорвана, потому что на каждом шагу они приходят в столкновение с давно отжившим механизмом обычной школы, а также потому, что учителя, которые признают ценность новшеств, поставлены в невозможность применять их за отсутствием у школы в ее практике средств для постановки и для поощрения каких бы то ни было новых опытов.

Дальтон-план не стремится примирить оба эти лагеря — сторонников индивидуального обучения и сторонников новых программ, — ибо мы вполне отчетливо сознаем, что они идут в совершенно разных направлениях. Но что Дальтон-план ставит своей задачей, это реорганизовать *жизнь школы* и дать в ее распоряжение приемы, которые будут полезны сторонникам обоих направлений; это дать ученикам наслаждение жить настоящей коллективной жизнью, создавать день за днем те навыки, которые потребны для жизни вне школы;

наконец, научить ребенка распоряжаться своими собственными данными так, чтобы он стал господином над ними, а не их рабом. При Дальтон-плане ученик непременно станет «надежным экспертом» в своих собственных делах. Дальтон-план может применяться при любом учебном плане; он вовсе не является замаскированной уловкой, чтобы сделать учение «интересным», но служит средством научить ученика учиться.

Для введения Дальтон-плана совсем не требуется изгонять нашу классную систему; всегда представляются поводы для личной работы, поводы для упражнений, когда это именно необходимо по мнению ли преподавателя или ученика; ученикам дается возможность свободно итти вперед со свойственной каждому быстротой и по разным предметам в пределах одного задания; всегда находятся возможности для всестороннего индивидуального развития.

Один выдающийся русский актер, отдающий всю свою жизнь театру, посетивши во второй раз Дальтон-школу, сказал: «Каждая лаборатория является как бы театром, и творческая энергия непрерывно выходит на свободу. Эта прекрасная драма, развертывающаяся перед нашими глазами, есть сама *жизнь* в том, что в ней наилучшего».

При Дальтон-плане ученик выполняет свою работу в форме серии связанных между собою заданий. Размеры и характер каждого задания очень точно определяются учителем, а часто и самими учениками, смотря по школе. Каждое задание соответствует тому, что можно легко выполнить втечение школьного месяца в 20 дней. Число заданий, намечаемых для целого года, зависит от числа месяцев, составляющих академический год в данной школе, т. е. от 8 до 10 заданий — контрактов.

Дальтон-план может быть применен в любой части школы, начиная с 4-го класса[1]). Этот класс наиболее подходит как отправной пункт потому, что в этом возрасте ученики уже достаточно владеют некоторым запасом знаний, чтобы легко пользоваться ими как орудием в своей самостоятельной работе.

Отдельное задание может представлять из себя разработку одной какой-нибудь мысли, но может также являться собранием связанных между собою частных задач. Так, напр., в школе, где программа заключает в себе пять предметов, то, если нужно

---

[1]) Т. е. с 4-го года обучения (с 10-и летн. возраста). *Ред.*

распределить ее на задания, работа должна быть заранее распределена на сроки по 20 дней и тетрадки или договорные книжки (assignments) должны быть составлены, чтобы ученик понимал, как ему приниматься за каждый предмет. Каждому ученику должны быть даны копии этих тетрадок.

Мы понимаем *задание* («job»), как объединение нескольких рабочих задач или «единиц». Подобная *задача*, по своему объему, равняется приблизительно тому, что составляет обычный *урок*. Двадцать таких задач намечается для каждого преподаваемого предмета. Если учебный план состоит из *пяти предметов*, то задание будет заключать в себе $20 \times 5 = 100$ рабочих задач или единиц. Отдельная задача, с точки зрения ученика, не должна представляться как определенное количество труда, затрачиваемое в определенное количество времени, и, напр., задача по истории вовсе не равноценна с этой стороны с задачей по музыке или по какому-нибудь искусству. Ученики затрачивают на отдельную задачу столько времени, сколько им требуется, беря его из всей суммы времени, отведенного им на выполнение всех двадцати единиц, образующих целое задание.

Преподаватели должны особенно следить за тем, чтобы размеры задания ни в каком случае не превышали того, что ученик может выполнить в 20-тидневный срок, принимая во внимание совокупность заданий по всем предметам, но если это необходимо, то очень медлительные ученики могут работать и дольше этого срока. Чтобы как-нибудь не перегрузить ученика работой, я советовала бы учителям составить таблицу примерного распределения работы по часам.

В дальтонированной школе утро делится на два кратких и один очень долгий периоды: 1) время организационное, приступ к работе — от 15 до 30 минут; 2) время лабораторной работы, длительностью два-три часа, предпочтительнее к концу утра, и 3) классный урок, до 30—40 минут. Дальтон-план вовсе не предписывает, что столько-то времени должно быть отводимо на лабораторные занятия, но просто полагает, что три четверти утреннего времени могли бы быть с пользой употреблены на подобные занятия.

Предположим, что школа отводит три часа на лабораторные занятия. Тогда втечение школьного месяца в 20 дней рабочее время ученика обнимет $20 \times 3 = 60$ часов. Каждый ученик должен был бы иметь в своем распоряжении 60 часов,

чтобы выполнить свои 100 рабочих задач. Эти 60 часов распределяются каждым учеником сообразно его нуждам, но всем дается определенное указание, как распределять время. Если ученик выполнил все задание (100 задач-единиц) меньше, чем в 60 часов, он немедленно приступает к следующему заданию. Здесь не приходится поджидать отстающих учеников, равно как этим ученикам не приходится гнаться изо всех сил или по временам задерживать класс, в результате чего получается неаккуратная и недобросовестная работа; отстающий же ученик вовсе не обязан окончить свою работу в 20 дней. *Раз это необходимо, он может получить в свое распоряжение и более долгий срок;* 20-тидневный период вовсе не должен совпадать со школьными или календарными месяцами. Для ученика «1-ое число» это первый день работы, так он и отмечает на своем рабочем графике; «2-ое число» — это второй рабочий день и т. д. Мы ведем счет до «20-го числа» только потому, что взяли за основу для работы двадцати-дневный период.

Если школа желает отвести на родной язык эквивалент ежедневного 40-минутного урока как minimum, учитель родного языка, составляя план своей работы, должен остеречься, чтобы не включить в 20-тидневный период больше, чем медлительный ученик может сделать в 20 × 40, т. е. 800 минут. Мы идем еще дальше, т. к. прибегаем и к недельным подразделениям. Эти подразделения не должны ни в каком случае останавливать ученика в его работе или препятствовать ему двигаться вперед; это более психологические деления, чем настоящие фактические остановки; они только указывают ученику, что четверть работы из всего задания по данному предмету выполнена и осталась позади. В нашем примере, для родного языка, для учителя такое «расписание времени» на неделю будет заключать 5 × 40, т. е. 200 минут.

Ученик может выполнять свою работу предмет за предметом, каждый предмет сразу или параллельно, уделяя одному предмету больше времени, другому — меньше. Он свободен в распределении своего времени и в поисках своих собственных наилучших методов работы. Но смысл «расписания» должен быть ясно выявлен: оно дает гарантию, что задание, рассчитанное на 60 часов, может действительно быть исполнено слабым учеником в этот срок. Я привожу здесь подобное «расписание» для школы с программой в пять предметов и отводящей 60 часов для лабораторных занятий.

Расписание

Предметы:	Основн. единица работа 1 дня	Недельн. работа 5 единиц	Месячн. работа 20 единиц
Родной язык	40	200	800
История*)	45	225	900
География*)	45	225	900
Математика	30	150	600
Естествоведение	20	100	400
Месячное задание по 5 контрактам	180 минут, или 3 ч. ежедн.	900 мин., или 15 ч. в нед.	3600 мин., или 60 ч. в мес.

По моему мнению, учитель *не должен давать ученикам в руки «расписание»*, чтобы не помешать проявлению третьего принципа Дальтон-плана, т. е. самостоятельному распределению времени учеником. Если ученик научится распоряжаться своим временем, задание может нередко быть выполнено в меньший, чем 60 часовой срок, и он сможет тотчас же приступить к новому заданию. Таким образом быстро соображающий ученик сбережет время на выполнении и всей своей «месячной» работы. В результате в течение года он сможет сработать больше, чем полагается на этот класс. Ученик может, например, оказаться способным выполнить особую недельную работу по математике, расчитанную на 70 минут, и сообразно с расписанием получить добавочных 80 минут для какого-нибудь трудного предмета, напр., для истории. Тогда ему можно было бы, если он хочет, дать 125 минут для истории, тогда как иначе он получил бы на нее только 45 минут. Время, сбереженное на одном предмете, может быть употреблено для работы над другим предметом или для того, чтобы двинуться быстрее вперед.

Лаборатории, или предметные рабочие кабинеты устраиваются для каждого предмета, но в них ученик проводит только время, необходимое для выполнения работы по контракту. У каждого ученика есть особая карта (job card) для измерения его движения вперед, и он с первого взгляда может судить по ней, в каком точно пункте находится он в данную минуту сравнительно с объёмом всего задания. Особая ученическая карта-график выдается старшим ученикам, чтобы они могли судить о том, как каждый из них использует свое время.

Когда Дальтон-план применяется во всей школе в целом,

*) Или общественные науки.

предметные кабинеты средне-шк. типа образуют одну ступень школы и низшие классы — другую. На практике применение нового плана работы и организация школы на новых началах расширяет вторую ступень, так что она включает с IV по VIII классы.

Если каждая отдельная школа насчитывает более 250 учеников, — предположим, напр., что в школе (IV—VIII классы) 1250 учеников, — тогда мы устанавливаем пять серий лабораторий для каждого предмета.

Чтобы обеспечить для учащихся жизнь сообща и перемешивание, мы сгруппируем их по скрещивающимся секциям согласно следующему плану:

	A	B	C	D	E
Клас	Лаборатор.	Лаборатор.	Лаборатор.	Лаборатор.	Лаборатор.
IV	50 учен.	50 учен.	50 учен.	50 учен.	50 учен.
V	50 ,,	50 ,,	50 ,,	50 ,,	50 ,,
VI	50 ,,	50 ,,	50 ,,	50 ,,	50 ,,
VII	50 ,,	50 ,,	50 ,,	50 ,,	50 ,,
VIII	50 ,,	50 ,,	50 ,,	50 ,,	50 ,,
Всего	250 учен. в группе «A»	250 учен. в группе «B»	250 учен. в группе «C»	250 учен. в группе «D»	250 учен. в группе «E»

Таким образом 1250 учеников, которые обычно образовали бы пять IV параллельных класса, пять VI, пять VII и пять VIII, всего 25 классов с 25 учителями, при Дальтон-плане будут распределены так, что из каждой поперечной секции в 250 человек мы возьмем для каждой общей группы один IV класс, один V и т. д., — всего пять классов и пять учителей. Для того, чтобы ученики ходили регулярно в те же лаборатории, мы направляем всех из группы «A» в лаборатории «A», из группы «B» — в лаборатории «B» и т. д. Всего будет иметься пять лабораторий для каждой группы. Например, в группе «A» будет естественная лаборатория *A*, математическая *A*, кабинет родного языка *A* и т. д. И так же, как в обычной классной школе для пяти классов требуется пять учителей, так и при Дальтон-плане будет нужно пять учителей для пяти лабораторий каждого отделения.

Мы допускали как minimum 250 учеников на отделение. Но аналогичный же способ распределения применим и к большему и к меньшему количеству учеников. В моей собственной школе, называемой *Детский Университет*, имеется девять

лабораторий, т. к. одинаковое место с другими предметами у нас занимают музыка, искусства и театр, для которых также устроены особые кабинеты, сцена и библиотека. Это представляет из себя очень широкий и культурно-образовательный учебный план.

Ученики остаются в классах и выполняют свои классные уроки; они переходят из лаборатории в лабораторию, следуя своему интересу и потребностям, не спрашивая ни у кого позволения, в течение всего времени отведенного на лабораторные занятия; и они свободны выбирать и распределять в рамках месячного задания. Эти задания, как мы уже знаем, зависят в своей длительности от способностей и от старания ученика. Свобода ученика ограничена только в одном отношении. Если он выполнил 20 единиц, составляющих его задание напр. по истории, он не может приниматься за работу над новым заданием по этому же предмету, пока не закончит 20 единиц по географии, 20 по математике и т. д., одним словом пока *задание № 1* не будет целиком выполнено. А затем он может приступить к *заданию № 2*, никем не опереженный. Это очень важно, т. к. неопытный ученик не умеет разумно распределить время. Все ученики одного класса, с одним и тем же «организатором-наставником», каждое утро в одно и то же время собираются вместе. Ученики сообщают о своих успехах, составляют свои собственные расписания на день и соображают, как лучше нагнать запущенное по отдельным частям их работы. Ученик, изучающий пять предметов, имеет «рабочую норму» из пяти единиц и должен был бы выполнять по пяти единиц ежедневно. Если он отстает от этой нормы, может быть потому, что работает в это время над самыми трудными для него предметами, то тогда ему советуют заняться на следующий день более легким предметом, так что он сможет сработать больше. Это позволит ему двинуться вперед или же остановиться и таким образом поправить запущенное.

Во время лабораторных занятий ученики побуждаются работать вместе со своим классом, о чем им напоминает учитель и что указывается в контракте. Если напр. ученик IV класса входит в лабораторию, он должен работать в той части ее, которая отведена для учеников его класса, если только, конечно, он не занят какой-нибудь особой работой, которую он может выполнить только в уединении от других. Подобное группирование способствует возникновению дебатов и обсуждений и

дает направляющую линию для разговора, который может превратиться в пустую болтовню, если собравшиеся ученики не имеют между собою ничего общего. Покидая лабораторию, ученик отмечает свои успехи на своем личном графике, а также и на графике инструктора, представляющем картину успехов всего класса. Этот классный график дает инструктору возможность знать, в каком пункте своей работы и в какое время находится каждый из учеников класса.

Последние утренние полчаса (в некоторых школах 40 минут) отведены для «конференции». Вначале утра дети собирались для организации работы, теперь они вновь собираются на конференцию, т. е. совместно рассуждают о каком-нибудь определенном вопросе, связанном с их заданием, согласно заранее объявленному расписанию конференций. В понедельник данный класс собирается на конференцию по географии, во вторник — на историю, в среду — на родной язык и т. д. На конференции происходят дебаты, доклады и т. д., имеющие отношение к предмету, для которого ученики созваны.

Эти конференции не предназначены для обсуждения новых вопросов, т. к. они слишком редки, — раз в неделю по каждому предмету. Предложения о конференциях, посвященных обсуждению нового материала, заявляются учениками на особой доске и созываются учителями, которые назначают их, сообразуясь с успехами и с потребностями как отдельных учеников, так и групп. Подобные собрания распределяются и объявляются по классам. Объявление вывешивается утром, еще до прихода учеников, чтобы каждый мог отметить у себя в записной книжке, с кем из инструкторов он желал бы побеседовать. И время для этих перерывов в своей обычной работе ученик относит насчет организационного времени. Таким путем учитель может собрать по нескольку учеников или целый класс, всякий раз, как это является необходимым. Единственное ограничение заключается в том, что не допускается более двух подобных конференций на класс в течение одного и того же утра, и заявлению, сделанному первым, отдается предпочтение, и тогда инструктору-специалисту по второму вопросу приходится перенести встречу с учениками на другое время. В случае же, если созывается весь класс, на двери лаборатории вывешивается условный сигнал, означающий: «Эта лаборатория закрыта». И все те, кто не принадлежат к созываемому классу, должны «ждать». Это необходимо, чтобы из-

бежать перерывов. Если созывается небольшая группа, лаборатория остается открытой для желающих работать. Чтобы избежать чрезмерного скопления, для каждой лаборатории устанавливается количество мест и цифра указывается на двери. Если инструктор желает повести какой-нибудь класс в музей или на фабрику, и на это требуется все утреннее время, класс оповещается объявлением, указывающим время и место сбора и т. д. Инструктор вывешивает сигнал «Лаборатория закрыта» и уходит с учениками.

Дальтон-план позволяет совмещать классную, самостоятельную групповую и индивидуальную работу, но его главнейшее назначение — это научить ученика справляться с заданием, сберегать время и распределять работу. Дальтон-план стремится принимать во внимание индивидуальные особенности и потребности ученика, чтобы таким образом ему было постоянно обеспечено индивидуальное развитие.

Д-р Karl F. Meunzinger (из университета в Колорадо) говорит:

«Если при преподавании по Дальтон-плану нет больше классных «часов»; если ученик может провести в географической лаборатории столько времени, сколько ему хочется, прежде, чем он решит перейти в естественную лабораторию; если он может начать сегодня утром с истории, а завтра с французского языка, смотря по своим склонностям, — куда заведет его подобная неслыханная свобода? Не поставит ли Дальтон-план ход занятий в зависимости от настроений и капризов юности, которая нуждается в мудром и твердом руководстве? Но подобная опасность более кажущаяся, чем действительная, раз Дальтон-план соединяет в равной пропорции свободу и такую точную распределенность учебного материала, какой невозможно установить при обычном учебном плане. «Единицы-задачи» и «задания» Дальтон-плана напоминают чрезвычайно точную урочную систему, научно распределенную. Подобно тому, как инженер-техник должен изучить и оценить работу и рабочих и установить такие «уроки», какие могут быть выполнены втечение «доброго рабочего дня», точно так же и учитель при Дальтон-плане должен изучить и оценить и учебный предмет и ученика и подготовить такие «единицы-задачи», определенное число которых может составить недельную или месячную работу.

«Определенность подобного урока, или «единицы» делает

ученика способным оценить проблему, стоящую перед ним и знать, насколько серьезно он успевает в своей работе. В отличие от рабочего, занятого при научной организации труда, ему позволяется выбирать, за какое задание он примется сегодня и сколько он сработает, — но только он должен выполнить все месячное задание прежде, чем приступить к следующему месячному заданию. Когда он начал работать над избранным им предметом, он имеет перед собой план распределения работы, значение которого для процесса учения невозможно преувеличить, и в этом процессе он поставлен в наилучшие условия. Он работает не потому, что прозвонил звонок или перешли в другое классное помещение (как это могли мы всегда думать, что подобным образом можно будто бы изменить дело?), но работает по своему собственному выбору, руководясь своими склонностями с одной стороны, и своими потребностями, как он сам их понимает, — с другой.

«Опасность, которую можно усмотреть в подобной системе определенных уроков («единиц» и «заданий») и строгой интенсификации (графики успехов в работе), сводится на-нет свободой выбора предмета в каждый данный день. Именно здесь, в сочетании определенности и свободы, заключается сила Дальтон-плана. При точно проводимой научной системе организации труда каждый рабочий является своим собственным инженером, он изучает каждый фактор, который влияет на его производительность, он приобретает новые полезные навыки и отстает от вредящих работе, чтобы таким образом усилить свою работоспособность. При Дальтон-плане, где свобода и строгая определенность соединены вместе, каждый ученик принужден изучать свои методы и расценивать свои успехи, сообразуясь с факторами, которые мешают им или, наоборот, помогают. Он приведен к тому, чтобы изучить свои собственные нужды и возможности и привить себе также трудовые навыки, которые подходят для него и подходят к предмету его работы. Не можем же мы рассчитывать на то, что он найдет другие случаи, чтобы восполнить недостатки своего опытного воспитания»

Helen Pakkurst.

Новая школа*).

«Не надо забывать, что, работая для отдельной личности, развивая ее способности и самобытные качества, мы работаем также, а, может быть главным, образом, для общества».

Этими словами заканчивает проф. Клапаред свою маленькую брошюру под заглавием «École sur Mesure»[1]). Да будет мне позволено начать этими словами и постараться доказать, что подобная работа более чем необходима для современного общества.

Жизнь сделалась слишком сложной. Великие открытия в области техники, повлекшие за собою революцию в промышленности, вызвавшие к жизни автомобили, аэропланы, телефоны, радиотелеграф и проч., освободили человека; они освободили и его физические силы и его ум, но в то же самое время они захватили его в свои сети. Потребности человека увеличиваются со дня на день; он не может более обходиться без последних технических изобретений и, становясь господином жизни, он все более и более зависит от других людей, необходимых ему, чтобы покорить эту жизнь.

Человек вышел из рамок семейной жизни, он выходит из пределов маленьких и больших частных обществ; он принимает косвенное или прямое участие в управлении города, где он живет, губернии, самого государства. Его социальные обязанности становятся все более и более ответственными, и очень часто случается, что он не достаточно подготовлен для выполнения их.

Можно было бы сказать, что человек в общем еще не готов, он не достаточно развит, чтобы воспринять современную жизнь со всеми ее требованиями, всеми мыслями, всеми стремлениями к благу и справедливости.

---

*) Настоящая статья представляет собой краткое изложение взглядов Ад. Феррьера, одного из самых влиятельных ныне представителей швейцарской педагогической мысли, учредителя и руководителя Института Ж. Ж. Руссо в Женеве. По авторитетному свидетельству самого Феррьера, она удачно передает не только мысли, но и умонастроение швейцарского педагога. *Ред.*

[1]) Ed. Claparède. «L'école sur mesure». Genève. 1920.

Как возможно такое противоречие? Как возможно, что, с одной стороны, удалось уловить силу пара и заставить ее служить для движения паровоза и других машин, удалось исследовать различных микробов и бацилл, познать природу атомов и пр., а, с другой стороны, нельзя было достаточно развить умственные способности человека, если понимать под умственными способностями, как говорит Клапаред, «способность разрешать новые задачи, создавать гипотезы, проверять эти гипотезы»[2]).

Попробуем найти причину такого положения вещей. Мне кажется, я не ошибусь, если скажу, что путь, по которому следовали для лучшего изучения какой-нибудь физической силы или химического элемента с целью воспользоваться ими, был гораздо правильнее пути, избранного для воспитания детей. Бэкон сказал: «природой можно повелевать, только повинуясь ей». — Так и поступали: изучили природу, более или менее постигли ее, следовали ее законам и достигли того, что повелевают ею. Но не так поступили с ребенком. До последнего времени мало интересовались природой детей и не исследовали ее; на ребенка смотрели не как на самоцель, а как на средство создать взрослого человека.

И даже этой цели не достигали, не в состоянии были создать людей хорошо подготовленных к жизни, не смотря на то, что жизнь ребенка регулировали не его личными потребностями, а тем, что ему будет необходимо, когда он станет взрослым человеком. Воспитание в семье, преподавание в школе, все было направлено в эту сторону.

Но вот в конце прошлого столетия начали понимать ошибку и сказали: прежде чем создавать школы, прежде чем устанавливать программы, постараемся изучить ребенка, который вовсе не является «маленьким взрослым». И только тогда, несколько поздно, но, будем надеяться, не слишком поздно, наука пришла на помощь педагогике и осветила наиболее важные для воспитания ребенка вопросы.

Прежде всего, сказали мы, надо познать ребенка, иными словами, узнать, как он развивается физически и умственно, а затем создать среду, благоприятную для расцвета всех его способностей. Огромные успехи биологии, физиологии и психологии, достигнутые в течение последних лет, позволили по-

[2]) Idem, стр. 41.

ложить в основу новой педагогики несколько законов, из которых я приведу здесь только два главных с вытекающими из них следствиями: 1) закон прогресса и 2) биогенетический закон[3]).

Начнем с первого, с *закона прогресса*, которому подчинено все, что живет, от растений до животных. Каждый живой организм стремится к прогрессу; центральным внутренним двигателем его существа является *желание жить*, или, более точно, *желание лучше жить* или, как говорит Бергсон, его побуждает жизненный порыв («élan vital»). Прогресс этот осуществляется путем дифференциации и концентрации способностей и разных видов энергии, характеризующих всякий рост, всякую эволюцию.

Причиной дифференциации служит свойственное всем организмам примитивное биологическое и психологическое явление: действие и реакция на него; индивид действует на окружающую среду и в свою очередь испытывает ее влияние и обратно. Внутренняя сила помогает ему делать отбор, устранять вредные реакции и усиливать полезные; таким образом происходит все более и более полное приспособление. Одновременно с дифференциацией происходит концентрация, объединение многочисленных видов энергии под единым управлением.

Возьмем пример. — Новорожденный ребенок не ощущает света. По истечении некоторого времени он начинает видеть свет, но не знает еще цветов. Позже он различает только четыре основных цвета, и только начиная с определенного возраста он может различать все оттенки. Пойдем дальше, и мы встретимся с художниками, которые, как уверяют, в одном определенном для глаза обыкновенного человека цвете видят пять или шесть различных цветов. Это — дифференциация.

Но когда мы стоим перед картиной, нас не удовлетворяет вид различных форм и цветов; мы ищем чего-то еще, мы ищем идею, общий смысл этой картины, и мы находим его, если не в отвлеченной идее, то в чем-то, что объединяет, уравновешивает все детали форм и цветов. Это — концентрация.

Итак повсюду: «идет ли речь о физическом труде, говорит Феррьер[4]), ловкость это дифференциация, уверенность — концентрация. Говорится ли об умственной работе, анализ —

---

[3]) Ad. Ferrière. «Transformons l'École», Bâle 1920. Стр. 28.

[4]) Idem, стр. 30.

дифференциация, синтез — концентрация». Можно было бы продолжить эти примеры и найти эти два взаимно дополняющих друг друга процесса во всяком действии, стремящемся к прогрессу, т. е. к увеличению своей силы.

И наоборот, всякое заблуждение, всякую ошибку, всякое страдание, определенные Вирховым, как «действие слишком сильное, слишком слабое или совершенное не во время», можно рассматривать, как нарушение равновесия между дифференциацией и концентрацией, каковы бы они ни были.

Для того, чтобы понять эволюцию ребенка, необходимо принять во внимание наряду с законом прогресса другой закон, *биогенетический*, формулируемый в тезисе: онтогенезис = филогенезис. Вот как поясняет эту слишком краткую формулу Геккель: онтогенезис, или развитие индивида есть краткое и быстрое повторение филогенезиса, или генеалогического развития рода, к которому он принадлежит; другими словами, «каждое существо проходит в состоянии зародыша и в течении детского периода все главные фазы, через которые прошли его предки».

Говорят, что Эпоха Возрождения открыла человека; мне кажется, можно сказать, что биогенетический закон открыл ребенка, он позволил нам объяснить всё наблюдаемое в ребенке, объяснить все этапы, через которые он проходит в своем развитии.

«Пробуждение ощущений, потребность лазить, появление речи, интерес к охоте, захватыванию в плен, войне, пастушеские интересы, дрессировка животных, постройка шалашей, земледельческие интересы, появление мистического чувства, фаза анимизма, работа воображения, удовлетворяющегося олицетворениями; потребность в передвижении, любовь к путешествиям, любовь к рисованию, предшествующему письму и служащему для выражения мыслей; интерес к торговле, сначала мена, а потом купля и продажа; из той же области страсть к коллекционированию сначала различных, затем однообразных предметов: социальные инстинкты, любовь к клубам и обществам, чувства права и распорядка; наконец, у юношей умозрительные, а затем метафизические интересы»[5]).

Из изложенных основных законов — закона прогресса и

---

[5]) Idem, стр. 32.

биогенетического — вытекают несколько других, являющихся в сущности говоря только их следствиями.

а) Биогенетические этапы обнаруживаются в ребенке в виде интереса, который вызывает непосредственное и радостное усилие, реализующее этот интерес.

б) С другой стороны, эволюция ребенка характеризуется еще последовательной заменой умственною и моральною автономией той опеки, под которую маленький ребенок естественно подпадает в силу своей беспомощности в борьбе за существование. В этом отношении ребенок проходит через три главных этапа: 1) режим добровольно признанного авторитета; 2) режим относительной анархии; 3) режим сознательной свободы.

в) Наконец, имея в виду те предметы, на которых сосредоточен интерес детей и юношей в определенном возрасте, можно установить следующие этапы:

1) период *разрозненных интересов* или *период игры*, побуждаемой жаждой знания и длящийся от 4 до 6-ти летнего возраста;

2) от 7 до 9 лет возраст *непосредственных интересов*, когда ребенок сам составляет центр мира своих интересов. Он любит действовать больше, чем смотреть, смотреть больше, чем слушать; он прежде всего активен и утилитарен.

3) от 10 до 12 лет *возраст специализированных конкретных интересов*, а также *возраст монографий*. Ребенок начинает интересоваться на ряду с собой другими людьми, жившими в иных местах и в иные времена. (Интерес к биографиям, путешествиям, первые сведения из географии и истории).

4) от 13 до 15 лет *возраст простых отвлеченных интересов*. Юноша начинает обобщать мысли, делать простые отвлечения. Только в этом возрасте следовало бы начать говорить о грамматике, о классификациях, следовало бы начать систематически преподавать отдельные предметы.

5) наконец, от 16 до 18 лет *возраст сложных отвлеченных интересов*, когда юноши интересуются такими науками, как биология, психология, философия, теория религии, социология, политические науки и т. п.

Мне кажется, нет необходимости доказывать, что современная школа, распространенная еще почти повсюду и могущая быть названной традиционной или «сидячей» школой, до настоящего времени не считалась с теми законами, о которых

я только что говорила. Она не только не следовала им, но шла как раз вразрез с тем, что свойственно ребенку:

«Ребенок любит природу, его заперли в душную комнату. Он охотно играет, его заставили работать. Ребенок любит, когда его работа имеет какую-нибудь цель, сделали так, чтобы она была бесцельна. Он хочет всегда находиться в движении, его заставили сидеть спокойно. Он любит иметь дело с вещами, ему предписывают заниматься отвлеченными идеями. Ребенок охотно работает руками, его приучают работать только мозгами. Он любит говорить, ему предписали молчание. Он хотел бы мыслить, его заставили зубрить. Он хотел бы сам искать истину, ему стали преподносить ее готовой. Ребенок хотел бы следовать своим желаниям, его подчинили воле взрослых. Он поддается своим влечениям, выдумали наказания. Он хотел бы жить свободно, его научили пассивно повиноваться «simul ac cadaver» («яко труп»)[6]).

Результаты подобной школы были печальные. Сознание этого привело в последнюю четверть прошлого века к стремлению создать другую школу, основанную на науке, позволяющую ребенку развить все его способности, все богатство его сил. Тогда увидели свет т. н. «новые школы», которые служат лабораторией для психологов, врачей и педагогов и позволяют не только наметить путь для любой школы, но даже создать методы, сопровождаемые подробными программами.

Первая школа, получившая от своего создателя, д-ра Сесиля Редди (Dr. Cecil Reddie) имя «Новой школы» (New-School), была открыта в 1889 г. в Аббатсгольме в Англии. В настоящий момент таких школ насчитывается во всем свете около 60-ти, если считать только школы, зарегистрированные Интернациональным Бюро Новых Школ. Бюро это, созданное в 1889 г., переорганизованное в 1912 г. и присоединенное в 1923 г. к Институту Ж. Ж. Руссо в Женеве, имеет целью «установить научную взаимопомощь между различными новыми школами, объединить документацию и показать ценность психологических опытов, производимых в этих лабораториях педагогики будущего»[7]).

Вот как определяет Новую Школу Адольф Феррьер, со-

---

[6]) Idem, стр. 33.

[7]) Ad. Ferrière. L'École Nouvelle et le Bureau International des Écoles Nouvelles. Pléïades sur Blonay 1919. Стр. 1—2.

здатель и директор Интернационального Бюро Новых Школ: «Новая Школа прежде всего — расположенный в деревне семейный интернат, где личный опыт ребенка лежит в основе как умственного развития — в частности при помощи занятия ручным трудом, — так и морального воспитания, благодаря практической системе относительного самоуправления учащихся».

Такова программа-минимум; что же касается программы-максимум, то она состоит из 30-ти пожеланий, из которых школа должна выполнить по крайней мере половину для того, чтобы Интернациональное Бюро Новых Школ признало ее «Новой Школой»[8]). Во втором пункте этой программы мы читаем: Новая Школа представляет собою интернат, ибо только общее влияние среды, в которой вращается и растет ребенок, позволяет провести в жизнь вполне действительную систему воспитания; это отнюдь не значит, что Новая Школа считает интернат идеалом, к которому все должны стремиться, далеко не так. Естественное влияние здоровой семьи должно во всяком случае предпочесть лучшему из интернатов[9]).

Мы видим, таким образом, что Новая Школа совсем не должна быть обязательно интернатом. Вот почему Монтессориевские детские сады и начальные школы в Италии, точно также как школы доктора Декроли в Бельгии и многие другие являются Новыми Школами, оставаясь экстернатами.

Новые школы заботятся не только об образовании детей, но еще больше об их воспитании, исходя из того, что «с одной стороны эволюция общества и организация труда *ослабили* влияние семьи на ребенка и *усилили* влияние школы, а с другой стороны современная жизнь требует, чтобы из детей делали не пассивных существ, обладающих поверхностными знаниями с развитым стадным чувством, но свободных, разумных людей, способных действовать, руководимых желанием добра и справедливости, упорно стремящихся к общему счастью и сохраняющих для массы свой идеал правды и красоты»[10]).

Не вдаваясь в подробности, только упомяну о некоторых

---

[8]) Полная программа-максимум, состоящая из 30-ти пожеланий, изложена в вышеназванной брошюре Ад. Феррьере: «L'École Nouvelles et le Bureau International des Écoles Nouvelles».

[9]) Id.

[10]) J. Demoir et T. Jonkheere. Science de l'Éducation. Bruxelles 1922.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 35 - 54

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

чертах, характеризующих Новые Школы, как то: 1) неустанная забота о физическом воспитании, 2) совместное обучение, практикуемое почти повсюду и 3) занятия искусством для развития эстетического чувства, и постараюсь осветить самую сущность Новой Школы, которая состоит из двух основных идей: 1) идеи трудовой школы (École active, Arbeitsschule), 2) идеи самоуправления учащихся.

Начнем с *идеи трудовой школы*, деятельность которой заключается а) в ручном труде и б) в умственном труде.

а) Преподавание ручного труда преследует исключительно воспитательную, а не профессиональную цель; если мы не забудем, через какие этапы, основанные на психологических законах, проходит ребенок, мы сейчас же увидим, что для детей в возрасте до 9 лет, во время периода игры и непосредственных интересов, ручной труд будет только игрой и будет служить для удовлетворения непосредственных потребностей и желаний.

Детям от 10 до 12 лет (возраст специализированных конкретных интересов) можно уже показать — не заставляя их учить — элементарную технику.

Дети в возрасте от 13 до 15 лет — возраст простых отвлеченных интересов — могут уже изучать эту технику; таким образом, по окончании начальной школы для них будут открыты двери к профессиональному образованию.

Сопровождая ребенка в течение всего времени его занятий, ручной труд, а особенно наиболее распространенные его виды — столярничество и работа по жести, будут играть огромную роль в физическом и психическом развитии ребенка. С физической стороны, он дает исход его телесным силам, с психологической, он послужит для развития многочисленных свойств: внимания, ассоциаций, воображения, точности, размышления и еще многих других. Он разовьет любовь и уважение к труду, объяснит значение науки и технических открытий для окружающей жизни, разовьет эстетическое и даже моральное чувство.

Так, например: вид предметов, сделанных другими, и более того, предметов, сделанных им самим несколько времени ранее, и констатирование успехов заставит ребенка быть искренним, побудит его к здоровому соревнованию и создаст уверенность в возможности успевать.

б) Что касается умственного труда, то он должен быть в

соответствии со степенью психического развития ребенка. В школе Декроли, наприм., работа эта состоит из трех частей: 1) наблюдение, 2) ассоциация и 3) выражение.

1) Начинают с наблюдения всего, что окружает ребенка в классе, в семье, в жизни, в обществе и т. д. Собирают документы вокруг себя, во время экскурсий, посещений музеев, мастерских, магазинов.

2) Собранные материалы, как-то: заметки, рисунки, наброски, маленькие предметы, вырезки из газет и пр., разбираются, классифицируются и сохраняются в больших конвертах или папках.

3) Все вместе обрабатывают в классе весь материал; каждый ребенок показывает свой, а учитель помогает им, восполняет недочеты и направляет коллективную работу в соответствии с определенной программой. Часто по окончании работы на доске записываются результаты общей работы, и все ученики списывают их.

Из этого описания легко видеть, что ученики, работая таким образом, приобретают знания вполне самостоятельно, а не получают их в готовом виде от учителя. Такая система, заметим мимоходом, сокращает, а часто совсем уничтожает употребление учебников.

Вспомним еще раз, что ребенок до 10 лет более всего любит играть и удовлетворять своим непосредственным потребностям, и мы поймем невозможность преподавания отдельных предметов. Чтение, письмо и счет преподаются при помощи учебных игр; они находятся в связи с изучением окружающей жизни, в зависимости от различных программ, одна из которых, наприм., «программа ассоциированных мыслей» д-ра Декроли[11]).

Для детей от 10 до 12 лет (повторим снова, что это возраст специализированных конкретных интересов) к коллективным занятиям в классе присоединяется уже индивидуальная работа, вызванная к жизни, как мы уже говорили выше, свойственным этому возрасту интересом к монографиям, биографиям и путешествиям. Эти индивидуальные занятия совершаются при помощи книг из школьной библиотеки. В то же время некоторые предметы начинают выделяться, как например, речь,

---

[11]) См. Dr. O. Decroly et Gérard Boon. Vers l'école renovée. Bruxelles. 1921.

письмо и счет; но они все еще проходятся не сами по себе, а в связи с изучением человеческого тела, общества, природы; затем естественные науки, под видом отдельного исследования некоторых животных, растений и минералов; географию проходят под видом повествования о путешествиях, а историю по биографиям. Излишне добавлять, что прохождение всех этих предметов сопровождается рисованием и ручным трудом.

И только в возрасте 13 лет — возраст простых отвлеченных интересов — можно начать преподавать предметы независимо один от другого.

Остановимся теперь на момент и бросим беглый взгляд на то, как поступает традиционная школа. Не имея понятия о психологических законах развития ребенка, современная школа, с момента поступления в нее 6—7-летнего ребенка, преподает ему все то, что считает для него полезным, под видом отдельных предметов. Она составляет свои программы, не считаясь со степенью развития ребенка и преподносит ему извне (du dehors au dedans) элементы знания, которых он не в состоянии усвоить; не будучи в силах связать их между собой, ребенок принужден их запоминать. Школа игнорирует биогенетический закон, мало заботясь об интересах, проявляемых детьми разного возраста. С первого до последнего класса программы отличаются друг от друга *количеством*, а не *качеством предметов*. И в школе спокойно преподают грамматические правила 7—8-летним детям, заставляют их заучивать общее определение климата и другие подобные вещи.

Кроме того, создавая *одну* программу для всех детей одного класса, современная школа совершенно забывает, что не все ученики одинаковы, что они обладают разными способностями; что способности, которые, по определению проф. Клапареда[12]), являются «природными склонностями вести себя определенным образом, понимать и чувствовать определенные вещи или выполнять определенные работы», изменяются, вообще говоря, не только в зависимости от пола и возраста, но от одного индивида к другому.

Этот факт делает невозможным преподавание всем ученикам одной и той же программы одним и тем же способом. И поступать так — значит итти против природы и следовательно

---

[12]) Ed. Claparède. L'école sur mesure.

притти к вдвойне неудовлетворительному результату, как говорит тот же проф. Клапаред[13]):

1) прежде всего нет результата, или результат не соответствует затраченному усилию, ибо «наблюдение показывает, что — к счастью или к несчастью — на планете, на которой мы живем, работа каждого индивида дает результаты только в той степени, в какой мы побуждаем к деятельности его природные способности, и что мы теряем зря наше время, если во что бы то ни стало хотим развить в нем те способности, каких у него нет»,

и 2) второй неудовлетворительный результат, это *отвращение* к труду, развиваемое у ребенка.

Нет сомнения, что приноровить преподавание в классе к способностям каждого ученика, очень трудно разрешимая задача. Многие новые школы нашли разные способы для достижения этой цели. Один из наиболее интересных способов это *система выбора*, позволяющая каждому ученику — в возрасте старше 13 лет, разумеется — выбирать те предметы, которые он хотел бы проходить наряду с программой-минимум, обязательной для всех учеников, дабы они приобрели минимум знаний, необходимый для каждого культурного человека.

Я закончу изложение вопроса о преподавании в новых школах, добавив, что оно сведено почти всюду к четырем часам занятий в день, и в течение этого времени часто занимаются лишь двумя-тремя предметами. В некоторых школах один и тот же предмет проходят всю неделю, а иногда и целый месяц. Заметим, что подобная система дает прекрасные во всех отношениях результаты, в то время как составленное из мелких кусочков росписание создает нервную, поверхностную и неприятную работу.

Перейдем теперь от режима трудовой школы, характерные черты которой, повторяю, заключаются 1) в ручном труде и 2) умственном труде, являющемся личным трудом, основанным не на догматическом, полученном извне, а на органически выработанном умом знании, к тому, что составляет ее необходимое дополнение, к режиму самоуправления учащихся, основанному на самовоспитании путем личного и коллективного опыта.

Режим властвования (авторитарный), применяемый со-

---

[13]) Idem.

временной школой, опять-таки игнорирует психологические законы, устанавливающие, что ребенок, развиваясь, стремится перейти в возрасте приблизительно 12 лет от режима добровольно признанного авторитета к режиму сознательной свободы. Режим властвования, применяемый к юношам, удлиняет у них переходный период — период относительной анархии, со всеми ее вредными плодами. Он развивает пассивное повиновение вместо того, чтобы пробуждать критический ум; он не развивает чувства ответственности и, наконец, содействует тому, что чувство солидарности, свойственное всем живым существам, воспитывается не в смысле взаимопомощи, основанной на справедливости, но под видом коллективной враждебности учеников по отношению к учителю.

Новая школа дает своим ученикам самоуправление. Самоуправление это более ограничено для учеников до 12 лет, образующих «нечто вроде совещательного органа при учителе-руководителе и носителе власти. Разрешение вопросов внутреннего порядка и разделение труда для экономии коллективной жизни предоставляется, по возможности, самим ученикам»[14]).

Ученики старше 12 лет образуют законодательное собрание, и вся школа представляет собою маленькую республику, где живут по конституции, созданной самими учениками. Органом законодательной власти является общее собрание учащихся, устраиваемое обычно один раз в неделю под председательством одного из учеников или учениц.

Общее собрание обладает часто большей властью, чем парламент, оно осуществляет также административную власть, имея в порядке дня текущие школьные события; иногда оно обладает и судебной властью, если эта последняя не принадлежит специально избранному учениками трибуналу[15]). Очень часто общее собрание избирает учеников для несения различных общественных обязанностей. Так, наприм., в Бидэльской школе-интернате в Англии насчитывается около 190 должностей, исполняемых учениками для общего блага[16]).

Достоинства режима самоуправления учащихся неисчислимы; мы приведем здесь только несколько наиболее суще-

---

[14]) Ad. Ferrière. «L'autonomie des écoliers. Ed. Delachaux et Niestlé. 1921.

[15]) В некоторых новых школах практикуется не полная автономия учащихся. Судебная власть часто совсем не принадлежит детям.

[16]) Ad. Ferrière. L'autonomie des écoliers. Стр. 137.

ственных: 1) развитие чувства ответственности; 2) развитие личной инициативы; 3) развитие чувства индивидуального и коллективного достоинства; 4) разумное подчинение избранным начальникам и благожелательное к ним отношение; 5) развитие чувства справедливости; 6) развитие взаимопомощи и, как следствие, значительное улучшение плохих учеников.

Не служит ли все это также основой гражданского воспитания? Подобный режим, создающий у учеников привычку интересоваться общественными делами, работать на общее благо, нести долю социальной ответственности, дает, как пишет г-жа Ванденгаутен, учительница в шотландской школе короля Артура в Друмморе, мальчикам и девочкам понятие о массе социальных законов, о которых они раньше не подозревали, как напр.,

«не может быть лидером всякий, кто этого захочет, нужно обладать специальными способностями»;

«сотрудничество всех партий необходимо для успеха дела»;

«всякая попытка осуществления необходимо ограничивается условиями времени и места»;

«чем больше свободы, тем больше ответственности»;

«критика бесплодна, если она не сопровождается советом и усилиями улучшить положение»;

«только тот, кто отличается правдивостью, прямотой и справедливостью, кто любит мир и благо своих ближних, достоин контролировать других и быть руководителем»[17]).

Не делает ли этот режим из школы лабораторию, где естественно и непосредственно совершается обучение гражданской жизни? И не был ли прав Бернштейн, когда еще до мировой войны и последовавшего за нею большевицкого кризиса, писал: «Старый школьный режим, тираннический и консервативный, распространенный еще повсюду, в высокой степени повинен в апатии образованных людей к местным политическим событиям, в их снисходительном отношении к совершающимся вокруг них злым поступкам, в дурном направлении ума, свойственном многим гражданам. Он повинен в режиме царящего политического фаворитизма и в большой мере в том эгоизме, который управляет делами и частной жизнью. В среде малообразованного народа современный школьный режим служит причиной непонимания законов, стремящихся к порядку и

[17]) Idem, стр. 142.

справедливости; он служит причиной характера отдельных личностей, этого неустойчивого характера, при котором возможно существование преступно настроенных вождей; это тот режим, который постепенно побуждает народ к уничтожению чужой собственности, к пролитию крови и к восстанию против законов своей страны»[18]).

Новая школа основана на науке, в частности на законе прогресса и на биологическом законе, установленных биологией и психологией; она пробуждает детскую самодеятельность.

Дети, свободные, деятельные и радостные, сами воспитывают себя в умственном и моральном отношениях, под незаметным руководством старшего друга-учителя, который никогда не приказывает, а только предлагает. Учитель глубоко верит в здравый смысл детей и, если случается, что они ошибаются, он редко вмешивается; он терпеливо ждет и осторожно взывает к их разуму, к чувству справедливости и добра.

Это заставляет нас надеяться, что дети, вышедшие из новой школы, сделавшись взрослыми, также пойдут по пути разума и справедливости и тем самым вольют оздоровляющую струю в общество взрослых. Ибо никогда не следует забывать, что можно составлять хорошие законы, создавать прекрасные учреждения, но законы не применяются сами собою, — они применяются людьми, учреждения не существуют сами, а управляются людьми.

Вот почему, если мы хотим делать социальную работу, если хотим трудиться для блага общества, начнем с детей и никогда не забудем, что «работая для отдельной личности, мы работаем также, а может быть, больше всего, для общества».

Е. Варшавер.

---

[18]) Idem, стр. 256—257.

Новейшее германское законодательство об охране детства.

Очерк второй.

I.

В первом очерке, посвященном новейшему германскому законодательству об охране детства (см. «Русская школа за рубежом», 1924 г., № 10—11), мы уже указывали, что главнейшими новеллами в этой области являются имперский закон 9 июля 1922 г. (Reichsgesetz für Jugendwohlfahrt = RJWG) и закон о детских судах 16 февраля 1923 г. (т. н. Jugendgerichtsgesetz, обозначаемый нами в дальнейшем сокращенно — JGG). Изложению содержания и оценке значения этого последнего закона и будет посвящен наш второй очерк, которым мы и заканчиваем общую характеристику новейшего реформационного движения в области охраны детства в Германии.

Нам хотелось бы предварить дальнейшее изложение следующим общим замечанием. Нельзя не признать, что строгие рамки законодательных определений, юридические дефиниции и мертвые по внешности параграфы менее всего способны привлекать внимание педагогической мысли: она невольно склонна усматривать в них нечто инородное, чуждое, склонна видеть в них какую-то досадную препону для свободной, ничем не стесняемой деятельности. Однако, объективно следует признать, что без некоторого минимума внешней регламентации нельзя создать никакого порядка: и в законодательных определениях кристаллизуются и временно затвердевают, не утрачивая окончательно своей пластичности, некоторые обязательные регулятивные положения-нормы, отсутствие которых влечет за собой расплывчатость, хаотичность и нередко роковую для дела беспорядочность. Подобно тому, как юрист и психиатр долгое время не могли найти общего языка, облегчающего их взаимное понимание, юрист и педагог также долгое время являлись взаимно чуждыми фигурами. Но именно жизнь и ее властные требования привели к сближению юриста и врача, юриста и педагога, и ряд новейших законодательных актов является результатом плодотворного сотрудничества юристов, врачей и педагогов. И чем теснее будет эта спайка, тем жизненнее будут и плоды совместной работы. Может быть, несомненно существующая внутренняя антиномия требований охраны правопорядка и требований воспитательных неустранима до конца вообще, но в известной мере во власти человека — по крайней мере, смягчить эту внутреннюю противоречивость.

II.

При изложении и оценке JGG*) на страницах педагогического журнала мы постараемся воздержаться от соблазнительного для юриста юридико-технического анализа этого законодательного акта, выдвинув и подчеркнув в нем преимущественно то, что представляет общий и специально-педагогический интерес. В первую очередь мы остановимся на тех положениях, которые, говоря языком юристов, носят материально-правовой характер. Сюда относятся: 1) повышение возраста абсолютной уголовной безответственности малолетних с 12 до 14 лет; 2) новое определение условий уголовной ответственности юных лиц от 14 до 18 лет; 3) признание субсидиарного положения наказания по сравнению с мерами воспитательного воздействия в применении к юным лицам.

§ 2 JGG, устанавливающий полную уголовную безответственность малолетних *до 14 лет*, представляет собой осуществление требования, уже в течение нескольких десятилетий выдвигавшегося в среде юристов, педагогов и врачей Германии. В качестве основного довода в пользу установления именно этого возрастного предела обычно указывают на то, что он совпадает с периодом обязательного школьного обучения, что до этого возраста ребенок обычно не утрачивает связи с семьей и еще не вступает в жизнь в качестве хотя бы полусамостоятельного работника. Физическое, умственное и нравственное развитие детей моложе этого возраста не достигает еще той пусть даже относительной зрелости, которая оправдывала бы применение к ним общих мер публично-государственного карательного воздействия. Здесь уместны лишь меры семейной, школьной и попечительно-воспитательной дисциплины.

Хотя требование повышения возраста абсолютной уголовной безответственности до 14 лет, осуществленное в JGG, представляется весьма распространенным, однако, до сих пор в Германии раздаются голоса протеста против этой меры. В качестве главнейших соображений, выдвигаемых против этой реформы, обычно указывается на противоречие ее идее справедливого возмездия, на значительное число преступлений, совершаемых детьми в возрасте от 12 до 14 лет, а в связи с этим и на то, что благодаря такому повышению возрастной границы безответственности будет поколеблена правоохрана. Таково, напр., мнение Бара, Бернера, Биркмейера, Калькера и др. Иногда в качестве довода выдвигают старинную римскую формулу: malitia supplet aetatem — злостность восполняет возраст. Так. на 27-ом съезде германских юристов в этом смысле

*) Мы пользовались изданием: Jugendgerichtsgesetz vom 16. Februar 1923 (RGBe. I. S. 135). Mit Erläuterungen vom Reichsjustizminister a. D. Prof. Dr. Gustav Radbruch, M. d. R. «Zentrablatt fur Vormundschaftswesen, Jugendgerichte und FE». XIV Jg. März-Doppelheft 1923. Nr. 12, а также мотивами (Begründung) к проекту JGG.

высказался адвокат др. Шерер: «Естественное развитие», — заявил он, — «не всегда течет равномерно; есть люди, которые в 12 лет более развиты, чем другие в 18. В возрасте 12—13 лет встречаются уже беременные женщины. И что же — такая юная мать может безнаказанно убить своего ребенка? Ведь природа не выпускает отдельные экземпляры одного издания, подобно типографу («Die Natur zieht eben ihre Exemplare nicht wie ein Buchdrucker ab»)»*). Все эти соображения, ценность которых, по меньшей мере, весьма относительна, не остановили законодателя перед давно уже наметившимся шагом. Объяснительная записка к JGG, быть может, даже с чрезмерной категоричностью утверждает, что требование повышения границы уголовной безответственности до 14 лет сделалось *всеобщим* убеждением, но что оно выражает собой минимум пожеланий *практических деятелей* по охране детства, это можно утверждать с полной определенностью. Мы говорим минимум, ибо со стороны ряда деятелей и организаций неоднократно высказывалось пожелание о повышении возраста безусловной уголовной безответственности юных лиц до 16 и даже до 18 лет.

Наиболее радикальное предложение (исключение уголовной ответственности для юных лиц до 18-ти лет) в последнее время мотивируется в частности ссылкой на ст. 145 Веймарской конституции, согласно которой возраст обязательного обучения продлен (считая 8 классов народной школы и примыкающую к ней дополнительную школу) до 18-ти лет. Принцип — ученик не может подлежать уголовному суду (der Schüler gehört nicht vor dem Strafgericht), должен, по мнению др. К. Наппеля, действовать и в отношении учащихся дополнительных школ. Автор указывает и на то, что в других отраслях законодательства республиканской Германии этот возрастной предел уже принят в качестве нормы (Ср. Lichtspielgesetz, Betriebsratsgesetz и нек. др.).

Однако, этот радикализм признается большинством авторитетных деятелей и организаций утопическим в условиях современной действительности. Юноша — говорят они — который к 15-ти годам стоит на собственных ногах, в часы досуга остается без надзора, является, быть может, неограниченным распорядителем своего, пусть скромного, заработка, не может считаться абсолютно безответственным. Общество, которое терпит подобное социальное положение, признает тем самым, что лица этого возраста обладают необходимой зрелостью для личной ответственности. Утверждая, что физическое развитие создает только к 17 или 18 годам духовную зрелость, соответствующую способности к уголовной ответственности, можно этим

*) Ср. Verhandlungen des 27. Deutschen Juristentages. Innsbruck, 1904. IV. Bd. Подробно об этом вопросе трактует в частности Dr. M. Fuchs. Das Problem der Strafmündigkeit und die deutsche Strafgesetzgebung. Breslau. 1906. Ср. также Nappel. Neugestaltung oder Abschaffung des Jugendstrafrechts. «Stimmen der Zeit». 1920. Nr. 9.

утверждением обосновать повышение возраста уголовной ответственности лишь в том случае, если одновременно можно достигнуть того, чтобы возраст, лежащий ниже этой грани, подлежал воздействию энергически бдительной авторитативной педагогики. Но поскольку окончание народной школы и конфирмация к 14-ти годам приносят с собой патент на социальную зрелость (den Freibrief der sozialen Mündigkeit), постольку можно говорить лишь о повышении грани т. н. «уголовного совершеннолетия» до 14-ти лет*). Характерно, что и при рассмотрении проекта JGG в особой конференции экспертов, созванной при Deutsche Zentrale für Jugendfürsorge, конференция эта признала пожелание о дальнейшем повышении возраста уголовной безответственности за пределы 14-ти лет пока неосуществимым**). На конференции отмечалось, что наказание для юных лиц старше этого возраста необходимо как угроза в целях обще-предупредительных и как ultima ratio в отношении юных лиц, совершающих тягчайшие преступления, и тех трудных в воспитательном отношении юных преступников, которые не подчиняются режиму воспитательных учреждений и постоянно убегают из них. Но прежде всего число воспитательных учреждений и число воспитателей не настолько значительно, чтобы они могли выдержать тяготу всей этой массы юных правонарушителей: более тонкие методы воспитания должны были бы безусловно пострадать ущерб.

Не следует, однако, думать, что JGG, в случае совершения юными лицами старше 14-ти лет уголовно-наказуемых деяний, предписывает без дальнейшего направлять их в тюрьму. В силу § 3 юное лицо от 14 до 18 лет, учиняющее наказуемое деяние, *не подлежит наказанию*, если оно во время совершения деяния, по своему духовному и нравственному развитию, было неспособно понимать незаконность деяния или определять свою волю в согласии с этим пониманием. Этот *критерий умственной и нравственной зрелости* призван заменить собой прежний критерий разумения, который под влиянием французского права укрепился в германском законодательстве. На недостаточность прежнего чисто интеллектуалистического критерия в течение многих лет указывали психиатры, педагоги и криминалисты. Сознание запрещенности деяния, само по себе, вовсе не свидетельствует о волевой нравственной зрелости. «...Как часто — писал еще в начале 90-х годов прошлого столетия Аппелиус — перед уголовным судом проходят юные преступники, вызывающие изумление своей преждевременной интеллигентностью, которые с величайшей хитростью и ловкостью составляют свои планы и осуществляют их с тонким использованием всех выгод, которые защищают себя целою сетью обду-

*) Ср. цитир. в первом очерке работу Appelius'a.

*) Elsa v. Liszt. Bericht über Sachverständigenkonferenz zum JGentwurf am 24. und 25. November 1922 in Berlin. «Zbl. für VW., JG. und FE». XIV Jg. Januar-Doppelheft 1923. Nr. 10.

манной лжи, но в душе которых едва ли есть тень понимания того, что они собственно сделали, которые не испытывали настоящего раскаяния и не могли его испытывать, ибо их совесть еще не разбужена, ибо они, хотя и могут быть приравнены к взрослым в своем понимании различия между воспрещенным и дозволенным, но в психологическом отношении должны быть рассматриваемы, как незрелые дети».

Как мы видели, JGG в полной мере оценил значение этих соображений, заменив критерий разумения более широким критерием умственной и нравственной зрелости.

Коренным новшеством JGG является, далее, признание преимущества мер воспитательного воздействия над мерами карательными. Положение это нашло себе признание в §§ 5 и 6 JGG. Именно, в силу § 5, в случае совершения юным лицом от 14 до 18 лет наказуемого деяния, суд должен исследовать, являются ли необходимыми воспитательные меры. Если суд по делам о малолетних считает воспитательные меры необходимыми, то он или определяет их сам или, постановив, что воспитательные меры необходимы, представляет выбор и определение их опекунскому суду. Эта формула, как указывает комментатор JGG, б. министр юстиции проф. Г. Радбрух, представляет собой компромисс, возникший из следующей характерной коллизии взглядов: одни полагали, что не следует облекать судью по делам о малолетних, как судью уголовного, правом определения воспитательных мер, чтобы не придавать им штрафного характера; другие же, напротив, ради придания детскому суду характера суда воспитательного (eines Erziehungsgerichts) настаивали на предоставлении ему права определения не только наказания, но и всех воспитательных мер. В какой мере компромиссная формула § 5 JGG оправдает себя на практике, покажет будущее. Ради точности следует отметить, что судья по делам о малолетних (Jugendrichter) нередко в своем лице совмещает и обязанности опекунского судьи (Vormundschaftsrichter), выступая, таким образом, в облике некоего двуликого Януса.

Если судья считает воспитательные меры достаточными, то наказание не должно определяться (§ 6). Вообще же в отношении юных правонарушителей в возрасте от 14 до 18 лет, судья, кроме оправдания, располагает следующими возможностями: определение наказания, наказания и меры воспитания, только меры воспитания, а в случаях легчайших проступков и нарушений он может не применять ни наказания ни воспитательной меры (§ 9).

Какие же меры воспитания может определить детский судья? Перечень их, содержащийся в § 7 JGG, носит не исчерпывающий, а лишь примерный характер. Сюда относятся: 1) предупреждение, 2) передача для исправительного воздействия лицу, управомоченному на воспитание, или школе, 3) возложение особых обязанностей, 4) удаление из прежней

обстановки, 5) попечительный надзор, 6) попечительное воспитание.

О некоторых из попечительных мер (именно о главнейших — о попечит. надзоре и попечит. воспитании) мы уже говорили в первом очерке. Что касается прочих воспитательных мер, то предупреждение, как легчайшая форма педагогического воздействия, призвано заменить формальный выговор, как легчайшую форму уголовного наказания. Передача для исправительного воздействия имеет положительное значение указания на необходимость особо внимательного педагогического воздействия, при чем указание это для родителей и заменяющих их лиц подкрепляется внушительными санкциями, содержащимися в законах гражданских и уголовных (§§ 1666, 1837, 1838 BGB, §§ 56, 62 JWG). — Возложение особых обязанностей может выражаться в разнообразных формах, — в виде восстановления причиненного вреда, при том там, где можно, собственным трудом провинившегося, в виде обязанности воздержания от потребления алкоголя и курения, внесения из собственного заработка определенной суммы на благотворительные цели и т. п. Как показывает анкета, произведенная уже после введения в действие JGG*), осуществление всех этих мер не всегда поддается контролю. — Удаление юного лица из прежней обстановки имеется в виду в тех случаях, когда эта мера осуществима без принуждения, а между тем специального педагогического воздействия для устранения уже начавшейся беспризорности не требуется.

Сохранив в качестве ultima ratio уголовное наказание в отношении наиболее тяжких и опасных юных преступников в возрасте от 14 лет, JGG, вместе с тем, закрепил известное уже прежнему праву недопущение в применении к юным лицам таких карательных мер, как смертная казнь, каторжная тюрьма, лишение прав, полицейский надзор. Все прочие наказания подлежат значительному смягчению (§ 9). Вместе с тем, JGG предусматривает в весьма широкой мере т. н. условно-погасительную отсрочку наказания (условное осуждение). Именно суд может отсрочить исполнение наказания лишением свободы, чтобы осужденный мог заслужить хорошим поведением в течение испытательного срока отмену наказания. Мера эта подлежит применению особенно в тех случаях, когда немедленное исполнение наказания затруднило бы осуществление воспитательного воздействия (§ 10). JGG допускает отсрочку наказания и по вынесении приговора, если уже после приговора обнаружились обстоятельства, говорящие в пользу этой меры (§ 11). В течение испытательного периода над осужденным

---

*) Мы имеем в виду анкету, произведенную «Zbl. für VW., JG. und FE» среди детских судей Германии; данныя анкеты опубликованы в ряде номеров этого журнала п. н. «Die praktische Bewährung des JG-Gesetzes. Eine Umfrage».

может быть учрежден попечительный надзор и на него могут быть возложены особые обязанности. Исполнение наказания определяется лишь в том случае, если осужденный не выполнил соответственных условий (§ 15). — Исполнение наказания должно содействовать воспитанию юного лица. Проект JGG присоединял к этому положению слова́ — «при сохранении сериозности наказания» (unter Wahrung des Ernstes der Strafe). Эту формулу защищал в Рейхстаге известный представитель классического направления в уголовном праве проф. Каль, но против нее выступил криминалист-социолог проф. Радбрух, настаивавший на устранении цели возмездия в применении к юным лицам (Ausschaltung des Vergeltungszwecks aus dem Jugendstrafrecht). Точка зрения Радбруха победила, хотя, на наш взгляд, слова́ — «при сохранении сериозности наказания», излишние как плеоназм, сами по себе, едва ли могут быть отождествляемы с формулой наказания-возмездия.

Даже из этого краткого обзора с очевидностью явствует, что JGG идет весьма далеко в смысле установления примата воспитания над публично-государственным наказанием в деле борьбы с детской и юношеской преступностью. Безусловно исключая применение уголовного наказания к детям до 14 лет, JGG и в отношении юных правонарушителей в возрасте от 14 до 18 лет допускает определение уголовной кары лишь в самых крайних случаях. При этом карательное заключение, применяемое к юным лицам, должно осуществляться в особых учреждениях, предназначенных исключительно для этой цели (§ 16). Разумеется, режим этих учреждений должен существенно отличаться от режима обычных тюрем, ибо, как мы видели, по прямому указанию закона, и исполнение наказания должно содействовать воспитанию юного лица («Der Strafvollzug gegen einen Jugendlichen ist so zu bewirken, dass seine Erziehung gefördert wird»).

III.

В деле организации особого суда для малолетних в Германии так же, как и в России, жизнь значительно опередила законодательную регламентацию. До издания JGG 1923 года в Германии не было закона о детских судах, но детские суды существовали в действительности с 1907 года. Они были созданы в порядке высшего судебного управления путем выделения в компетенцию отдельных членов т. н. амтсгерихта дел о малолетних правонарушителях и соответственного приспособления судебной процедуры. На подробностях мы здесь останавливаться не можем. Укажем лишь, что, по данным автора история детских судов в Германии др. Рушевейха, в 1918 году из общего числа 1416 амтсгерихтов лишь в 133 не было вообще принято специальных мер к выделению дел о малолетних; из

прочих 1283 судов 556 могли быть названы судами по делам о малолетних*).

JGG был призван, во-первых, узаконить положение, созданное в порядке управления, во-вторых, распространить его на всю территорию Германии и, наконец, в-третьих, создать более или менее единообразную судебную процедуру по делам, в которых обвиняемыми являются малолетние.

Согласно принятому нами плану, мы не будем останавливаться на постановлениях JGG, имеющих специально-юридическое значение, и отметим лишь те черты организации и процедуры детских судов, которые имеют общее и педагогическое значение. Суды по делам о малолетних (Jugendgerichte) суть т. н. шёффенские суды особого рода, именно суды, в которых в качестве членов участвуют особые заседатели, избираемые по представлению югендамта и именуемые шёффенами по делам о малолетних (Jugendschöffen, § 20). Председателем суда и его постоянным должностным руководителем является судья по делам о малолетних (детский судья); при этом закон рекомендует сосредоточение функций детского судьи и судьи опекунского в одних руках. И в прокуратуре дела о юных лицах сосредоточиваются по возможности в руках специальных чинов прокуратуры (Jugendstaatsanwälte или Jugendamtsanwälte) (§ 21).

Во всех стадиях процесса по делам юных лиц к сотрудничеству должны привлекаться представители югендамта и частных организаций аналогичного характера (§ 22). Анкета, произведенная среди деятелей детского суда, правильно указывает, что без установления действительной связи между детским судьей и югендамтом*) JGG останется мертвой буквой, ибо законы, подобные JGG, не осуществляются еще с помощью одного введения в действие соответственных параграфов. Из той же анкеты явствует, что детские судьи стремятся установить связь с педагогическими кругами и согласовать меры, принимаемые в порядке детского суда, с мерами школьного и семейного воздействия.

Заседания детского суда непубличны (§ 23). Требование исключения публичности мотивируется соображениями педагогического характера: отчеты печати о процессе, присутствие многочисленной публики на судебном заседании делают из юного правонарушителя своего рода героя или же, напротив, совершенно подавляюще влияют на его настроение. Конечно, непубличность заседания не исключает присутствия законных представителей обвиняемого, потерпевшего, деятелей югендамта, попечителей и т. п. До сих пор иногда высказывается мнение, будто исключение публичности дурно влияет на нравственное состояние юных лиц, которые в силу этого не придают

*) Ср. Herbert Ruscheweyh. Die Entwicklung des deutschen Jugendgerichts. Weimar. 1918. Стр. 130 и 131.

*) Ср. прим. на стр. 47.

своим поступкам должного значения. Но этот взгляд не встречает отклика среди подавляющего большинства практических деятелей в области охраны детства, которые подчеркивают в частности, что в Германии во время безработицы зал судебного заседания недостойным образом обращался в помещение для обогревания и средство занимательного времяпрепровождения.

Предварительное заключение JGG допускает лишь в самом крайнем случае, при чем во время заключения должны быть приняты меры для предупреждения нравственного развращения. Представителям югендамта и лицу, осуществляющему попечительный надзор, дозволено общение с заключенными (§ 28).

При расследовании должны быть возможно ранее исследованы жизненные условия обвиняемого, которые могут послужить для оценки физического и душевного своеобразия юного обвиняемого. К этой задаче привлекаются представители югендамта, а в необходимых случаях и врачи (§ 31).

Строгое начало легальности претерпевает в процессе по делам юных правонарушителей существенные ограничения. Именно прокуратура может, с согласия детского судьи, отказаться от возбуждения уголовного преследования, если уже принята мера воспитания или если есть основания полагать, что суд воздержится от применения наказания. Если преследование уже возбуждено, то суд, с согласия прокуратуры, может постановить о прекращении процесса (§ 32).

Педагогическими соображениями вызвано и предоставление суду права удалять юного обвиняемого во время обсуждения вопросов, которое может оказать на него вредное влияние (§ 33). К числу таких моментов процесса относится, напр., заключение медицинской (в частности психиатрической) экспертизы: подросток нередко с болезненным любопытством прислушивается к заключению эксперта, содержащему указания на его физическую, умственную и нравственную дефективность.

IV.

Таково в кратких чертах содержание германского закон. о детских судах 16 февраля 1923 года. Едва ли можно отрицать, что по сравнению с прошлым, с этим довольно длительным периодом временных административных мер и частичных улучшений, JGG 1923 года представляет собой значительный шаг вперед. Уже одно повышение предельного возраста уголовной безответственности с 12 до 14 лет знаменует собою, что примерно одна пятая всего количества юных лиц, вступающих на путь преступности, не будет подвергаться *уголовному* преследованию и *уголовному* наказанию, а станет всецело объектом попечительно-воспитательного воздействия. Чрезвычайно существенным является и признание преимущества мер воспитательных над карательными в отношении юных правонарушителей в

возрасте от 14-ти до 18-ти лет. Немаловажно и законодательное закрепление тех новшеств в деле судебной процедуры, которые вызваны соображениями педагогического характера.

Но именно на страницах педагогического журнала нам хотелось бы особенно подчеркнуть, что как новый германский JGG, так и другие континентальные законы того же характера, не устраняют весьма существенной коренной проблемы: могут ли быть вообще в порядке *суда*, хотя бы и специального детского суда, осуществляемы задачи воспитания, не представляет ли некоторой внутренней порочности самая идея *судебного* приговора о *воспитании?* В пределах этой статьи мы не в состоянии будем подробно осветить эту проблему. Но нам хотелось бы познакомить читателей с той — далеко не бесспорной, но в высшей степени интересной постановкой, которую дал этому вопросу один из наиболее выдающихся германских детских судей, автор прекрасной работы о возрасте созревания*) др. Вальтер Гофманн, как раз в связи с проектом ставшего ныне законом — JGG. Вот вкратце ход мыслей выдающегося судьи и педагога**).

В выражении «детский суд» уже заключается вполне определенная криминально-педагогическая программа, ибо в нем содержится мысль, что правопорядок должен применять к юному лицу иные меры, чем к взрослому. Прежде правопорядок смотрел на юное лицо просто как на уменьшенное издание взрослого и поэтому удовлетворялся уменьшением размера наказания, но теперь мы знаем, что разница заключается в чем-то бо́льшем, чем в различии степени, и именно — в различии по существу. По выражению Кельзена, правопорядок представляет затвердевшую форму культурного развития; он является для юного лица чем-то по существу чуждым, во что он должен еще только вжиться (in das er sich einzuleben hat). Мы не можем освободить его от этой задачи и должны выступать против его деликтов. Но в то время как в применении к взрослому человеку мы обычно ограничиваемся тем, что заставляем его ощутить последствия его правонарушения, мы не можем, не смеем *человека в процессе становления* просто предоставить этому автоматическому движению правопорядка, мы не должны разрушать воспитательные возможности новым отягощением в виде (уголовного) наказания и прямо толкать его на путь преступления. Это, по мнению Вальтера Гофманна, не сентиментальная слабость, но социально-педагогическая и уголовно-политическая необходимость.

---

*) Dr. Walter Hoffmann. Die Reifezeit. Probleme der Entwicklungspsychologie und Sozialpädagogik. Leipzig. 1922.

**) Verhandlungen des V. Jugendgerichtstages. Доклад Dr. Walter Hoffmann «Unter welchen Voraussetzungen kann von Anklage, Strafurteil und Strafvollstreckung abgesehen werden?». Более подробно в статье того же автора: Die pädagogischen Probleme im Entwurf des Jugendgerichtsgesetzes. «Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik». 1921, стр. 5 и сл.

Тенденция детского суда направляется к тому, чтобы освободить затвердевшие формы правопорядка и так приспособить автоматический ход уголовного преследования, чтобы обеспечить возможность воспитательной помощи. Для Вальтера Гофманна ясно, что речь идет вовсе не об улучшении уголовного права, а *о бреши, наносимой карательному порядку.*

И по мнению немецкого судьи и педагога, разнообразные проекты, и в том числе проект JGG, все еще хотят втиснуть принципы воспитания в твердую форму правопорядка, ввести воспитание в автоматический ход процессуального порядка. Судья должен решать вопросы воспитания согласно определенному механизму понятий, совершенно так же, как он обычно решает юридические вопросы. Суд, на основании представленных отчетов о поведении, должен вынести «приговор», являются ли достаточными меры воспитания, и определить эти меры воспитания. Порядок воспитания является, след., «исполнением» этого приговора.

Между тем мыслительный акт, лежащий в основе всякого уголовно-судебного приговора, оперирует с *отрывком* прошлого, которое ставится в известное отношение к нормам правопорядка. Этот силлогизм, по идее, должен быть осуществлен с абсолютной уверенностью (mit absoluten Sicherheit). Совершенно иначе располагаются посылки, если надлежит сделать заключение о чем-то будущем. Естественные законы — не правовые нормы. *О духовных возможностях развития и видах на воспитание столь же невозможно вынести формальный приговор, как и о будущей погоде.*

Хотя JGG и дает судье свободу в выборе мер воспитания, но поскольку он требует определения плана воспитания *в приговоре*, чтобы достичь формального завершения уголовного процесса, постольку процесс воспитания в отдельном случае вновь закрепляется на неподвижной основной линии.

Судья должен определить, являются ли меры воспитания достаточными. Но можем ли мы вообще сомневаться в способности юного лица к воспитанию, в его «Bildsamkeit», поскольку речь идет о душевно-здоровом человеке? Утверждая это, мы пришли бы к признанию его прирожденным преступником! Задача заранее и с уверенностью учесть ход развития душевной жизни малолетнего чрезвычайно сложна. Конечно, совершенствующееся познание психологии и психиатрии создает большую возможность заключать о возможностях развития и видахъ на воспитание. Но если бы мы положили теорию вероятности в основу приговора о том, обещают ли успех меры воспитания, то, по убеждению В. Гофмана, мы еще больше удалились бы от цели. Ведь именно в случаях, когда задача воспитания выступает вперед по сравнению с целью наказания, как например при душевной дефективности или противообщественной обстановке, следовало бы поставить самый неблагоприятный прогноз и, след., прийти скорее всего к наказанию — вывод

практически явно нецелесообразный! И автор подчеркивает, что потребность в воспитании и надежда на исправление, бóльшею частью, находятся между собою в обратном отношении.

Как уже было отмечено, В. Гофманн признает, что мы не можем освободить юных лиц от обязанностей, возлагаемых на них общежитием, ибо иначе они никогда не могли бы «вжиться в культуру». Но государство должно иметь терпение к созревающему человеку, оно должно дать ему время выровнять недостатки развития, а не налагать на него сразу путем наказания клеймо социальной малоценности. Если меры воспитания приносят длительный результат, то этим достигается двойная выгода: обеспечивается идея права и для общества сохраняется один из его членов. На этом правовом этосе должно поэтому покоиться все попечение о молодежи. Отказ государства от уголовного преследования оправдывается не сентиментальностью и не педагогическим оптимизмом, а единственно уверенностью в воспитательном результате.

Средством достижения этой уверенности является, по мнению автора, испытательный срок, который находит столь широкое применение в английском и американском праве. Взгляд на испытательный период сам по себе, как на меру воспитания, неправилен. Действительное значение испытательного периода заключается в том, что он создает искомые процессуально-правовые рамки, в которые может быть введен процесс воспитания. Известно, что испытательный период и вся т. н. probation-system возникли из принятого английским правом раздельного решения вопроса о вине и наказании. Разделяя во времени эти решения, англо-американский детский судья получает возможность и свободу действия для своей воспитательной работы, конечная цель которой, по возможности, вообще избежать применения наказания.

По мнению В. Гофманна, предлагаемый им путь широкого использования испытательного периода для воспитательного воздействия на юного правонарушителя даст возможность уяснить на опыте правильность или неправильность крайних воззрений, полагающих, что воспитание может сделать совершенно излишним уголовный процесс. Само же законодательство не призвано разрешать педагогические проблемы. А этого в сущности хотят все, защищающие крайнюю программу немедленной отмены всех форм воздействия, кроме воспитательных. Закон осуществляет свою задачу, если дает возможность без препон пустить в ход все силы; результат же может определиться только на основании опыта.

Мы видим, таким образом, что устами одного из наиболее выдающихся деятелей детского суда в Германии JGG 1923 года подвергается серьезной критике, выдвигающей невозможность решения вопроса о воспитании путем судебного приговора и требующей предоставления более широких и эластичных рамок для применения воспитательного воздействия. Последнее тре-

бование звучит как призыв приблизить континентальный детский суд к его англо-американскому прототипу. Но, оценивая германский JGG как опыт, мы не должны забывать, что новые идеи и здесь, как и везде, не без борьбы пробивают себе дорогу. Едва ли можно сомневаться, что и на этом новом пути энтузиастов идеи воспитания и только воспитания («Nur-Erziehen») ожидают еще многие разочарования и что, быть может как мы отмечали в начале этого очерка, противоположение требований охраны правопорядка и требований воспитания окончательно вообще не устранимо в нашей земной юдоли. Но, как бы то ни было, дело борьбы с детской заброшенностью и преступностью и на европейском континенте сдвинулось с мертвой точки, и опыт ближайших лет и десятилетий покажет, что́ в этой новой системе мер борьбы за спасение детей будет подлинно оправдано жизнью.

Проф. Ал. Маклецов.

Библиотека
Русского Педагогического
Института имени Яна
Амоса Коменского в Праге.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 55 - 74

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Народное образование в Шотландии и Ирландии.

1. ШОТЛАНДИЯ.

В то время как в Англии в развитии народного образования главную роль играла частная инициатива отдельных лиц и религиозных обществ и вся школьная система была построена на классовом принципе (начальное образозание для народа, среднее и высшее для имущих групп), в Шотландии школьная система развивалась на совершенно противоположных основаниях. Современная система школ Шотландии ведет свое начало от эпохи Реформации и основания пресвитерианской церкви Джоном Ноксом (John Knox). Нокс в 1560 году составил известную схему народного образования, в которой он предлагал ввести всеобщее обязательное обучение на следующих основаниях: a) система школ должна быть общенациональной, b) школы составляют последовательные ступени от начальной до Университета, c) во всех школах производятся периодические экзамены, и перевод в школу следующей ступени производится только на основании экзамена, d) для бедных, но способных учащихся все образование должно быть бесплатным. Его система заключала пять ступеней: I — Начальная школа (Elementary School) с курсом в два года, возраст 6—8 лет; II — Grammar School (грамматика и начатки латинского яз.) — 4 года, возраст 8—12 лет; III — College (древние языки, логика, риторика) — 4 года, возраст 12—16 лет; IV — философский факультет Университета (1 год — диалектика, 2 год — математика, 3 год — натурфилософия) — 3 года, возраст 16—19 лет; и V — три высших факультета: богословский 6 лет, юридический и медицинский по 5 лет курса. Как видно, система Нокса, несмотря на средневековую программу, по своим принципам есть современная система единой школы.

Хотя система Нокса и не была вполне проведена Парламентом в XVI веке, но она оказала несомненное влияние на всю последующую историю шотландской школы. Еще при Ноксе пресвитерианская церковь была признана Парламентом (Шотландским конечно) государственной и приняла весь контроль над народным образованием. В то время Церковь и Государство были еще неразделены, и постановления общего Собрания Пресвитерианской Церкви (General Assembly) были равносильны актам Парламента. Общее Собрание представляло свои проекты Парламенту, интерпретировало акты Парламента о народном образовании и открывало школы и собирало налоги без утверждения Парламента. Поэтому и школьную сеть Прес-

витерианской Церкви Шотландии нужно считать государственной и общенациональной, и в XIX веке Парламент своим актом устранил Церковь от руководства школой именно на том основании, что школьная сеть являлась общенациональной, а не церковной. Каждый приход, самая мелкая единица самоуправления, должен был иметь одну приходскую школу, которая была подчинена приходскому совету под председательством священника. Совет избирал учителя, руководил школой и собирал налоги на школу со всех жителей прихода, пропорционально их доходу. Эти права Совета были утверждены актом Парламента 1646 года. Приходская школа не являлась начальной школой в нашем смысле, ибо она доводила наиболее способных учеников вплоть до Университета. Больше половины студентов четырех шотландских университетов поступали в них непосредственно из приходских школ. В городах (burgh) были школы второй ступени под разными названиями: Grammar Schools, Burgh Sch., Academies, Colleges, которые имели разные программы, но все готовили своих учеников в Университеты. Все эти школы содержались на общественные средства и находились под двойным контролем Церкви и городов. Наконец, последней ступенью были четыре университета: St. Andrews (осн. 1411), Glasgow (1450), Aberdeen (осн. 1494) и Edinburgh (1582), которые до второй половины XIX века были рассадниками не только высшего образования, но и выполняли фукции средней школы (средний возраст студентов в то время — 14 лет). Таким образом определенного разграничения трех типов школ не было, как предлагал Нокс, но они составляли единое целое и переход из приходской школы в Университет совершался свободно и был доступен всякому способному жителю провинции. В 1696 году Парламент несколько изменил акт 1646 г., и с тех пор до 1803 г. вся система школ не подвергалась изменению.

В 1803 г. Парламент*) провел новый акт, по которому жалование учителя было увеличено, приход был обязан построить ему дом, затем в тех приходах, где население значительно выросло, приходы были обязаны открыть новые школы как отделения центральной приходской школы. Однако потребность в образовании в начале XIX века росла быстрее государственной системы, и всюду стали появляться частные школы. В 1825 г. Шотландская Церковь на добровольные пожертвования организовала сеть частных школ в тех местах, где не было государственных приходских. В 1838 году, в виду вновь назревшей потребности, Парламент впервые открыл группу школ, под названием «парламентских», в которых учителя получали жалование непосредственно из центрального казначейства. В 1843 г. произошел раскол Шотландской Пресвитерианской Церкви, и отколовшаяся половина, под названием «Free

*) С этих пор уже Британский Парламент, ибо объединение Шотландии и Англии произошло в 1707 году.

Church of Scotland», стала открывать свои школы, независимо от старой Шотландской Церкви. Однако обе Церкви принимали в свои школы независимо от исповедания. В 1839 году был образован «Educational Department», как центральный орган Шотландии по народному образованию. Полная реформа устаревшей системы была произведена однако только в 1872 году. По этому акту было учреждено центральное управление «Scotch Education Department», которое первые шесть лет помещалось в Эдинбурге под названием Board of Education, но затем было переведено в Лондон под первым названием. Department распределял суммы, ассигнуемые парламентом, и имел свою инспекцию. Все же реальное руководство было передано вновь учрежденным местным Школьным Советам, School Boards (вместо приходских Советов), избираемым всеобщим голосованием. Советы заведывали всеми приходскими и городскими школами своего участка и взимали школьные налоги. Все школы Советов получили название «Public» в отличие от частных. Следующей крупной реформой был акт 1908 года. По этому акту Советы обязаны были кормить и одевать всех бедных учащихся, если было доказано, что учащиеся плохо занимаются от недостаточного питания и родители не имеют средств. Этот же акт дал право Советам вводить обязательное обучение в дополнительных школах для возрастов 14—17. Обязательное обучение до 14 лет было введено в 1901. Последняя крупная реформа была проведена в 1918 году, одновременно с реформой образования в Англии и Уэльсе. Однако не надо смешивать «Education Act 1918» (Англия и Уэльс) с «Education (Scotland) Act 1918», это два совершенно самостоятельных разных по содержанию акта. Многое, что в Англии было введено в 1918 году, давно существовало в Шотландии.

Я перейду к описанию существующей системы на основании Акта 1918 года. На основании § 1 Школьные Советы заменяются местными управлениями (Local Educational Authorities) для каждого графства и для пяти городов (Edinburgh, Glasgow, Aberdeen, Dundee и Leith), избираемыми всеми, имеющими право голоса при других выборах, на основании пропорционального представительства. Отличие от Англии в том, что там избираются графские советы, заведывающие всеми отраслями местного хозяйства, а в Шотландии для народного образования население непосредственно избирает особые органы. § 4 определяет права L. E. A. (Local Educat. Authority): они могут собирать налоги на школы, покупать земли; они контролируют расходы школ, назначают и увольняют учителей, распределяют стипендии (о них ниже), открывают и закрывают низшие и средние школы. Эти права L. E. A. может передать и более мелкому школьному совету отдельного города или участка. § 5 вменяет в обязанность L. E. A. предоставить среднее образование всяксму шотландцу, могущему им воспользоваться, независимо от расхода, этим вызываемого. Если

нужно, L. E. A. обязано уплатить за обучение, стоимость поездок и жизни учащегося в другом городе, устроить общежитие или же выдавать сумму для покрытия всех этих расходов. L. E. A. может также (но не обязано, как в отношении среднего образования) оплачивать всю стоимость обучения и в высших учебных заведениях для всех, могущих им воспользоваться. Размер помощи определяется индивидуально для каждого учащегося, и закон не указывает никакого предела. § 7 указывает, что по требованию S. E. D. (Scottish Educ. Depart.) L. E. A. обязано в течении 12 месяцев представить схему бесплатного среднего образования. По утверждению схемы S. E. D. она становится обязательной для местной власти. Согласно § 8 L. E. A. имеют право открывать и содержать бесплатные Nursery Schools (от 2 до 5 лет) и кормить и лечить детей в этих школах. § 14 вменяет в сбязанность родителям давать образование своим детям вплоть до 15 лет. По § 15 L. E. A. обязано в течении года со дня издания акта составить схему дополнительного бесплатного образования для детей от 14 до 16 лет и по требованию S. E. D. для подростков от 16 до 18 лет... § 18 определяет взаимоотношения с частными школами. Никакие частные школы (за исключением школ для слепых, глухих и т. п.) не могут получать помощи от L. E. A. Однако, если какое-либо религиозное общество пожелает передать свою школу L. E. A , последнее обязано ее принять в полное свсе ведение и содержание на условиях соглашения, в случае недостижения такового S. E. D. устанавливает условия в качестве третейского судьи. Всякая такая переданная школа становится собственностью L. E. A., но оно обязано: 1) принять весь старый учительский персонал и оплачивать его на равных с другими условиях, 2) все учителя, назначаемые L. E. A. в эту школу, должны иметь соответствующие дипломы и кроме того удовлетворять по своим религиозным взглядам представителей той религиозной общины, которой школа принадлежала до передачи ее L. E. A., 3) религиозное преподавание в переданных школах должно вестись на прежних основаниях. Через два года после принятия Акта 1918 г. никакая Voluntary School не может быть передана L. E. A. Через десять лет после принятия Акта L. E. A. имеет право отменить религиозный характер принятых школ и уравнять их во всех отношениях с остальными. Как видно из этого параграфа, отношение к частным школам в Шотландии несколько иное, чем в Англии. Этим правом передачи воспользовались все Церкви, не исключая и Римско-Католической, и в настоящее время все Primary и Intermidiate Schools — государственные и большинство Secondary Schools также; частных средних школ всего 37 с 10.000 учащихся. Я конечно не считаю совершенно частных школ, не имеющих ни прав, ни квалифицированных учителей и не дающих полного курса обучения.

§ 21 определяет финансовую часть Акта. L. E. A. как

прежде Советы, а еще прежде приходы, имеет право облагать всех жителей своего участка подоходным налогом в пользу школы и, в случае дефицита, недостающая сумма собирается с населения. Кроме сумм местных L. E. A. получают субсидию от центральной власти на следующих основаниях: 1) Парламент вотирует ежегодно S. E. D. сумму в общий шотландский фонд народного образования, равную израсходованной Департаментом в 1914 году. 2) Ежегодно вотируется добавочная сумма, исчисляемая несколько сложным способом. Именно вычисляется ежегодно $^{11}/_{80}$ излишка расходуемой суммы для Англии и Уэльса в данном году над израсходованной в 1914 году, и эта сумма вотируется для Шотландии в добавление к сумме 1914 года. $^{11}/_{80}$ является пропорцией шотландского населения к населению Англии и Уэльса по цензу 1901 года (около 5 милл. в Шотландии на около 35 милл. Англии и Уэльса). Таким образом Шотландия всегда получает из Казначейства сумму пропорционально равную сумме, расходуемой в Англии.

Бюджет прихода в 1922-23 составлялся из след. частей:

Субсидии от S. E. D.	£	6.722.585
Местные налоги L. E. A.	£	4.840.602
Плата за учение	£	153.235
Endowments		30.062
Займы, выручки с продажи и т. п.....	£	641.315
Итого	£	12.387.799

т. е. казна 54% и местные источники 46%.

Система школ, ныне действующих в Шотландии представляет единую школу, состоящую из четырех ступеней: 1) Primary department — семь лет, возраст 5—12 лет, 2) Intermidiate department — три года, возраст 12—15 лет, 3) Post-intermidiate department — три года 15—18 лет и 4) Университеты и другие высшие школы. Параллельно с этим горизонтальным делением школ на ступени, существует вертикальное деление всех школ на три группы: a) Primary Schools, бывшие приходские школы, имеющие кроме первой ступени (5—12 л.) еще двухлетний добавочный курс (Supplementary course) для детей 12—14 (15) лет. b) Intermidiate Schools, бывшие центральные приходские школы, имеющие две первые ступени (5—12 и 12—15), иногда и третью ступень (15—18). Все школы этих двух групп государственные и бесплатные. c) Третью группу составляют Secondary Schools, бывшие городские школы (Burgh Sch., Academies, Colleges), имеющие всегда вторую и третью ступень и очень часто и первую ступень. Университеты перестали давать среднее образование и принимают лишь окончивших Post-intermidiate dep. Ученики первой ступени принимаются во вторую, лишь закончив курс. Окончив курс второй ступени, они получают после экзамена Intermidiate Certificate (вроде малого ат. зрел.) и, окончив третью ступень, после экзамена получают Leaving Certificate (ат. зрел.), кото-

рый даст право поступления в Университеты. Наглядно всю шотландскую систему можно изобразить следующим образом:

Возраст	Primary School	Intermid. School	Secondar School	Годы обяз. обуч.
до 5	Дошкольное отделение			
5— 6	**Primary Department**			1
6— 7				2
7— 8				3
8— 9				4
9—10				5
10—11				6
11—12				7
12—13	Supplementary Course	Intermidiate Departm.		8
13—14				9
14—15				10
15—16	**Continuation School** (дополн. школа), Вечерние курсы и Народный Университет	Postintermidiate Departm		
16—17				
17—18				
18—19				
и т. д.		Высшая школа		

Годы	Число школ или отделений I ступени в			Число школ или отделен. II и III ступ.		Special Schools
	Primary Schools	Interm. Schoole	Secon-dary Sch.	Interm. Schools	Secon-dary Sch.	
1922—23	2.901	99	118	101	148	49
1918—19	3.118			196	56	44
1913—14	3.119			195	56	35
	3.136					
	ЧИСЛО УЧАЩИХСЯ					
1922—23	676.271	46.468	41.866	15.148	54.630	8.760
				69.778		
1918—19	764.605			34.997	23.951	6.621
				58.948.		
1913—14	796.305					5.430
	809.917			27.962	19.780	
				47.742		

Примечания к таблице: 1) число начальных школ и учащихся в них уменьшилось вследствие уменьшения рождаемости во время войны. 2) В 1918-19 году все Intermidiate Schools, имевшие III ступень, были переведены в Secondary Schools (около 90 школ), чем объясняется изменение в 1922-23 г. (частных 37), эта таблица ясно указывает рост числа учащихся II и III ступени за последние 10 лет. Распределение учащихся по возрастам видно из следующей таблицы (1923 год).

Возраст	Primary School	Intermidiate School			Secondary School			Special Schools	Итого	Continuation Schools
		Primary Depart.	Interm. Depart.	Post. int. Depart.	Primary Depart.	Interm. Depart.	Post. int. Depart.			
До 5	3.879	155	—	—	121	—	—	20	4.175	—
5— 6	44.768	2.736	—	—	2.023	—	—	188	49.715	—
6— 7	68.751	4.651	—	—	4.018	—	—	638	78.058	—
7— 8	74.870	5.039	—	—	4.652	—	—	869	85.430	—
8— 9	80.488	5.744	—	—	4.962	—	—	981	92.175	—
9—10	80.972	5.675	—	—	5.325	—	—	1.064	93.036	—
10—11	80.242	6.023	3	—	5.562	7	—	1.065	92.902	—
11—12	78.845	5.843	177	—	5.833	345	—	1.042	92.085	—
12—13	73.726	5.347	2.029	—	5.117	4.637	—	1.014	91.870	—
13—14	64.902	3.989	4.662	—	3.349	12.489	3	955	90.349	—
14—15	20.071	1.043	4.017	5	963	12.646	96	654	39.501	19.383
15—16	1.290	75	2.122	37	134	8.316	1.130	414	13.518	46.362
16—17	236	7	620	126	10	3.195	2.795	183	7.172	
17—18	62	1	114	155	4	791	3.145	40	4.312	
18 +	16	—	34	124	—	118	2.418	6	2.716	53.864
Итого	673.124	46.328	13.778	447	42.673	42.544	9.587	9.133	837.014	119.609

*) В связи с политикой экономии в 1922—23 г. число учащихся в дополнительных школах сократилось значительно по сравнению с предидущим 1921—22 г. Тогда было до 15 л. 22.320, от 15—18 — 62.926 и после 18 л. — 82.246, итого 167.492, т. е. почти на 50.000 более чем в 1923 г. Теперь опять число увеличилось. Cont. Sch. не входят в итоги.

В 1923 году из отделений I ступени выступило всего 99.898 учащихся, которые распределяются следующим образом: окончило начальный курс — 50.832 уч., из них прошли 1 год добавочного курса — 22.246, 2 года доб. курса — 13.399, 3 года доб. курса — 1 391, неполный год доб. курса — 11.120, вовсе не проходило доб. курса — 2.676. Итого оконч. 50.832.

Не окончили курса по выходе из нач. школы ..	18.933
Поступили в средние школы	30.133
Всего.....	99.898

В средних школах в 1923 г. получили Intermidiate Certificate 8.635 учащихся и Leaving Certificate — 2.532 уч.

Для того, чтобы уяснить высокий уровень Шотландии по народному образованию, приведу несколько сравнений с Англией и Уэльсом. В Англии и Уэльсе на 1.000 жителей приходится 10,8 учащихся средних школ, в Ирландии — 6,3, в Шотландии — 31 учащийся (считая также отд. I ступени в средних школах, ибо в Англии они включены). Продолжительность обучения видна из следующей таблицы. Считая число учащихся возраста 12—13 л. за 100% мы получим цифры:

	12—13	13—14	14—15	15—16	16—17
Англия и Уэльс	100	84	27	8,4	4
Шотландия	100	98	43	14,7	8

Я не включаю сюда учащихся Continution Schools, в таком случае разница была бы еще более велика. В Англии один учащийся средних школ приходится на 18 учеников народной школы, в Ирландии один на 25, в Шотландии один на 4. Образование первых двух ступеней бесплатно, третья ступень платна, но не во всех школах, есть и бесплатная III ступень. S. E. D. выдало в 1923 году стипендий для помощи учащимся II ступени — £ 67.400, III ступени — £ 50.300 и Университетов — £ 105.100.

Кроме того из частных endowments L. E. A. ежегодно выдают до £ 12.000 на субсидии учащимся. На питание и одежду ежегодно расходуется до 400.000 фунтов, и если мы сравним все эти расходы на учащихся с суммой, получаемой за обучение, то мы увидим, что фактически каждый бедный шотландец может получить не только высшее образование бесплатно, но и питание и одежду в период обучения. Только небольшая группа имущих платит за обучение в Secondary Schools и Университетах.

2. ИРЛАНДИЯ.

По закону Вильяма и Анны обучение католиками своих детей в католических школах запрещалось под страхом уголовного наказания. И поэтому все католические школы были конспиративными собраниями где-нибудь в сарае или под

изгородью (Hedge Schools). Открыто существовавшие школы были все протестантские и делились на приходские (как в Шотландии) и средние школы. Единственный Университет в Дублине тоже был протестантский. Протестанские школы получали субсидии от правительства, но главным образом содержались на местные средства приходов. В 1781 и 1792 годах двумя актами Парламент отменил законы Вильяма и Анны. Таким образом католическое большинство Ирландии получило возможность учреждать свои школы. В 1802 году основывается католическое братство «Christian Brothers», по образцу французских братьев «de la Salle». Они впервые открывают целую сеть начальных католических школ с бесплатным обучением и с определенной программой. Бывшие «Hedge Schools» продолжают свое существование уже открыто, но это небольшие школки грамотности, обучавшие лишь грамоте. В 1811 году учреждается общество «Kildare Society», которое по замыслу основателей должно было учреждать внеконфессиональные школы, но так как в них читалась Библия без объяснений, то они стали неприемлемыми для католиков и на практике оказались протестантскими. Правительство субсидировало школы этого общества до учреждения национальной системы в 1831 году.

В 1829 году Парламент провел эмансипацию католиков, и правительство не могло больше игнорировать большинство ирландского населения. Положение начального образования в Ирландии до 1831 года видно из статистики за 1824 год: тогда в школах протестантских обществ обучалось 106.012 учащихся, в частных школах — 13.686, в школах католических обществ — 46.119 уч. и в католических школках грамотности — 394.732 уч. Все старые Endowed Schools и другие средние школы были протестантские. Если мы примем во внимание, что население Ирландии в начале XIX века доходило до 9 милл. (вдвое больше чем теперь) и громадное большинство его были католики, нам станет ясно, что большинство католиков были безграмотны. Лиц же с средним и высшим образованием почти не было, а немногие католики, его имевшие, были все воспитанники французских учебных заведений. В 1831 году Правительство учреждает «Совет национального образования в Ирландии» (Board of Commissioners of National Education in Ireland), состоящий из протестантов и католиков, который на государственные средства стал развивать сеть внеконфессиональных школ. Сеть этих школ под управлением Совета просуществовала до 1920 года, когда произошло разделение Ирландии на Free State и Northern Ireland. Современные системы обеих Ирландий выросли из этих школ, и потому значение старой национальной сети школ огромно.

Целью этой системы являлось *общее* для всех исповеданий обучение светским предметам и морали и *раздельное* обучение религии. Для достижения этой цели законом были установлены следующие правила (сокращенное изложение). Школа, вклю-

чаемая в национальную сеть, не должна помещаться в одном здании с местом исполнения религиозных служб. Во время обучения светским предметам и морали в помещениях не должны быть выставляемы никакие эмблемы исповедного характера, не должны быть читаемы молитвы и не должны производиться какие бы то ни было занятия, имеющие отношение к религии. Все учебники религии должны быть спрятаны во время общих занятий. Религиозное обучение происходит или до или после общих занятий, при чем учитель обязан публично объявлять о начале или конце уроков религии. Детям протестантских исповеданий запрещается посещать уроки католического З. Божия, а детям католиков — уроки протестантского З. Божия. Только те дети посещают уроки религии, родители которых подали соответствующее заявление.

Национальные школы делятся на «Vested»*) и «Non-Vested» Schools. Vested Schools помещаются в зданиях, построенных B. of Commissioners или снимаемых ими в аренду, non-vested sch. помещаются в собственных, принадлежащих какому-либо религиозному обществу, зданиях. Когда в каком-либо участке необходимо было построить школу, местные представители обращались в B. of Comm. и те посылали своего инспектора. Если инспектор найдет после обследования, что местность нуждается в школе, то B. of Com. поручал департаменту общественных работ (Dep. of Public Works) выработать смету и ассигновал $^2/_3$ ее, остальная треть должна была быть уплачена из местных средств. Когда школа была выстроена и работала некоторое время, B. of Comm. после доклада инспектора ассигновывал суммы на покупку учебников и пособий и на жалование учителям. Non-vested Schools все существовали на частные средства до включения в национальную систему и были включены по просьбе своих руководителей, при чем предоставление помещения школе и его ремонт является обязанностью общины.

Каждая школа имеет своего «патрона» (patron), которыми в случае «vested» schools являлись обыкновенно жертвователи участка земли для школы, а в случае «non-vested» основатели школы. Патроны или их заместители являлись местной властью для школы, они назначали и увольняли учителей, вели всю руководящую работу и следили за исполнением правил преподавания религии. B. of Comm. однако имел право не признать какого-либо патрона после обследования его деятельности и кроме того имел право уволить любого учителя независимо от патрона. Учителя получали жалование от казны на двух основаниях: 1) основное постоянное жалование в зависимости от квалификации учителя и 2) capitation payments, или «поголовная плата». т. е. по числу успешно выдержавших годичный экзамен учеников. Небольшая группа национальных школ помещается в католических монастырях, в которых учителями

*) От глагола = to vest, снабжать.

являются братья или сестры данного ордена. Монахи-учителя получают только «поголовную плату» по количеству посещающих школу учеников. Кроме обыкновенных национальных школ, B. of Comm. содержал образцовые школы — Model Schools, для приготовления учителей. Кроме того в национальную систему включены были вечерние школы, сельско-хозяйственные школы и школы для дефективных. Все средне-учебные заведения в национальную систему не были включены. Постепенно начальные школы церквей и обществ были поглощены национальной системой и существуют сейчас как «non-vested» schools.

Характерно отметить, что национальная система, созданная с целью объединить протестантов и католиков, этой цели не достигла. Еще в 1883 году число школ, в которых обучались и католики и протестанты составляло 54% всего числа школ. Этот процент все время уменьшается и дошел до 25%, что означает что 75% школ или исключительно католические или исключительно протестантские. Обучение было платным в большинстве школ до 1892 года. Лишь школы Christian Brothers с 1802 года, т. е. с основания были бесплатны. В 1892 году Правительство провело бесплатное обучение в своих школах и сделало попытку ввести обязательность его. Учрежденным в 1898 году графским самоуправлениям было дано право вводить обязательное обучение, однако до сих пор не все местные самоуправления провели его.

Развите начального обучения за последние годы видно из таблицы:

	Число национ. школ.		число учащихся	
1915	8.163		699.172	
1918	8.002		708.353	
1920	7.898		692.378	
	Free State	North. Irel.	Free State	North. Irel.
1923-24	5.746	2.054	497.761	200.910
	7.800		698.671	

Как видно, и после раздела Ирландии на Irish Free State (26 графств) и Northern Ireland (6 графств) начальное образование не подвинулось вперед. В год раздела, 1920 г., национальные школы состояли из: 7.333 обыкновенных, 365 при женских монастырях, 59 при мужских монастырях, 69 — рабочих домов, 67 — образцовых «Model» Schools и 1 школа рыболовства и 6 для дефективных. То же распределение сохранилось и теперь. Из этого числа около 3.600 школ были «vested» и около 4.300 «non-vested» (бывш. частных обществ и церквей). Раздел Ирландии сгруппировал исповедания территориально. В 1923-24 года в Free State 94% всех учащихся были католики и в Northern Ireland 65% всех учащихся — протестанты.

Совершенно обособленно от начального образования происходило развитие среднего образования. Как я уже указывал, в начале XIX века все endowed schools были протестант-

ские, и лишь с средины XIX в. стали развиваться католические средние школы. В 1878 году в Шотландии на каждые 100.000 жителей приходилось 371 учащихся средних школ, в Ирландии на каждые 100.000 протестантов — 199, и на 100.000 католиков лишь 2. Эти цифры заставили Правительство обратить внимание на среднее образование в Ирландии. В том же 1878 году был учрежден «Intermidiate Education Board», состоявший из представителей всех исповеданий. Его обязанностью было создать систему публичных экзаменов, выдавать удостоверения выдержавшим учащимся и платить субсидии содержателям средних школ пропорционально успехам их учеников. Однако система выдачи субсидии соответственно результатам экзаменов имела многие недостатки, и в 1899 и затем в 1902 она была значительно изменена и улучшена.

Первый Дублинский У-т (Trinity College), протестантский, был учрежден в 1591 г. Только в 1794 г. Trinity College открыл свои двери католикам. В 1849 г. были основаны College в Бельфасте, Корке и Гальвее, в которые католики хотя и допускались, но которые фактически были протестантскими. Католический Университет был основан лишь в 1854 г. на частные пожертвования. Впоследствии Католический Университет (Дублин) и два Колледжа в Корке и Гальвее были объединены в Национальный Ирландский Университет. Развитие среднего образования видно из таблицы (только школы субсидируемые):

	Католичские ср. школы		Протестантские ср. школы	
	число		число	
	школ	учащихся	школ	учащихся
1915	211	11.994	126	5.476
1918	232	14.710	122	6.560
1920	236	17.348	116	7.251
	Irish Free State		Northern Ireland	
1923-4	281 (из них 50 протест.)	22.156	76 (из них 23 католич.)	6.206

Остается указать на изменения, происшедшие после раздела Ирландии на независимую Irish Free State, получившую Dominion Home Rule, и Northern Ireland, получившую сравнительно ограниченную автономию. Как видно из предыдущего, до раздела в Ирландии не было единой системы школ, не смотря на полную централизацию. Оба Совета (Boards) действовали совершенно независимо: один, B. of Commisniners, заведывал начальным; другой, Intermidiate Board, средним образованием. Местные самоуправления, учрежденные всего 25 лет тому назад, не принимали почти никакого участия в организации образования. Задача двух новых правительств состояла в объединении ступеней и в проведении децентрализации. Кроме того им пришлось на практике провести и обязательность обучения. Пока с этой задачей справилась только Northern Ireland или Ульстер, как ее неверно называют (Сев. Ирландия состоит.

только из 6 графств провинции Ульстер, остальные три графства вошли в Free State). В 1923 г. Парламент Сев. Ирландии издал цельный Education (Northern Ireland) Act. Хотя этот акт не отличается оригинальностью и является компиляцией старых ирландских законов и двух законов 1918 года (английского и шотландского), он все же явился большим сдвигом в развитии ирландского образования. По этому акту все школы объединяются под управлением Мин. Нар. Просв., которое передает непосредственное заведывование местным самоуправлениям. Местные самоуправления обязаны ввести обязательное обучение от 6 до 14 лет и могут расширить его на один год от 5 до 6. Религиозное воспитание ведется на тех же основаниях, что и в старых национальных школах. Почти все расходы до сих пор неслись центральным управлением (М. Н. П.), и поэтому местные самоуправления получали субсидии от правительства каждый раз на основании особого постановления Министерства. В 1924 г. М. Н. П. Сев. Ирландии ассигновало на образование £. 1.846.805.

Irish Free State до сих пор еще занято внутренней борьбой двух партий (республиканцев и правительственной) и поэтому не успело издать цельного закона по нар. образованию. И здесь тоже все школы объединены под управлением Мин. Нар. Просвещения и постепенно вводится децентрализация. Главное внимание Мин. Нар. Просв. обращено однако на введение в школу ирландского языка. Надо иметь в виду, что, за исключением трех небольших участков, все ирландское население уже полтораста лет говорит исключительно по-английски. Три небольших участка, где еще сохранился ирландский язык, разделены большими пространствами и потому в них выработались три отдельных диалекта. Энтузиасты — интеллигенты стали возрождать умиравший язык и создали нечто в роде единого словаря ирландского языка, в котором однако много слов непонятных ирландским крестьянам, еще говорящим по-ирландски. Еще при старом английском режиме в местностях, употреблявших ирландский язык, были учреждаемы школы на ирландском языке, при чем на третьем году обучения переходили на английский. Таких двуязычных школ в 1906-7 году было 36, в 1908 — уже 168, в 1913-14 — 215, в 1919-20 — 232 и в 1921-22 (последняя дата) — 240. Кроме того во многих школах с английским языком обучения был введен ирландский язык как предмет. В 1899 только 105 школ включали в программу ирландский яз., в 1917-18 уже 1.442 школ, в 1919-20 — 1.525 шк. и в 1921-22 — 1.560. В 1913 году Сенат Ирландского Национального Университета постановил принимать лишь тех абитуриентов, которые изучали ирландский язык. Наконец, Правительство Free State постановило обязательный переход на ирландский язык всех начальных школ, начиная с первого года и всех средних школ через пять лет. Эта мера заставила всех ирландских учителей усердно изучать забытый язык,

и все лето и свободное время они проводят на курсах ирландского языка. Я не берусь судить о том, насколько эта мера действительно соответствует желанию ирландского народа, но настоящее положение дел напоминает несколько положение при Гетманском Правительстве на Украине в 1918 году. Как тогда большинство министров не знало украинского языка, так и теперь большинство ирландских министров говорят между собой по-английски, и все акты издаются по-английски, только заголовки по-ирландски. Насколько еще язык не установился, видно из того, что все учебники, издаваемые на ирландском языке, до сих пор не выработали единой терминологии. Некоторые ирландцы мне говорили, что Правительство провело меру об обязательном введении языка лишь из боязни республиканцев и чтобы не прослыть англофилами, а что настоящего убеждения в необходимости этой меры у большинства министров нет. Во всяком случае эта насильственная иризация вызывает раздражение не только всех протестантов, но и многих католиков. Пока еще судить рано, положение неустойчиво, и, каково будущее Ирландии, сами ирландцы не знают.

Примечание к стр. 63. Д-р Т. Сопсочап, проф. педагогики в Национ. Унив-те в Дублине, поместил в журнале „Studies" статью *Popular Education in the Ireland of 1825* (March, 1925), где доказывает, что конспиративные католические школы не только обучали большинство населения, но и уровень обучения в них был значительно выше всех английских начальных школ. Постороннему лицу довольно трудно судить, кто прав: английские оффиц. источники или ирландские патриоты, к которым принадлежит д-р Сопсочап.

Н. Ганц.

Лондон, февраль 25 г.

Литература:

J. Strong «History of secondary Education in Scotland».

B. of Education, Special subjects Vol. I «History of educational system in Ireland».

U. S. A. Annual Reports of Commissioner of Education, особенно за 1890-91, 1910 и 1916 годы.

Scottish Ed. Departments «Annual Reports».

Commissioners of National Education in Ireland «Annual Reports».

Intermidiate Educ. Board «Annual Reports».

Irish Free State «Reports on Education».

Northern Ireland «Reports on Education».

Реформа средней школы в Чехословакии.

Пер. с чешск., с рукописи, Н. Ястребовой.

Чехословакия принадлежит к числу среднеевропейских государств, обладающих перепроизводством интеллигенции с образовательным цензом. В течение ряда лет росло число средне-учебных заведений, и параллельно с промышленным развитием страны совершался переход от гимназии к реальному училищу, а позднее — к реальной гимназии. Сейчас государство с тринадцатимиллионным населением имеет 303 средних школы, т. е. 46 гимназий, 111 реальных гимназий, 71 реформированную реальную гимназию и 75 реальных училищ.

В этих средне-учебных заведениях получает образование круглым счетом 100.000 учеников (четвертую часть этого числа составляют девочки); на 127 жителей приходится 1 ученик средней школы, на 42.000 жителей приходится 1 средняя школа. Средне-учебные заведения содержатся в подавляющем большинстве на счет государства, обучение происходит соответственно национальности учащихся или на языке чехо-словацком (196 заведений) или «русинском» (4), польском (1), немецком (92) и мадьярском (11).

Молодая республика при своем возникновении унаследовала школьный аппарат от Австрии и Венгрии. Система средних школ обоих больших государств давно уже требовала радикальной реформы, которая теперь ускорилась, вследствие демократического режима республики, который не мог потерпеть старых форм школы в монархическом духе. При приведении к общему типу и предварительном переустройстве средних школ в Словакии и Подкарпатской Руси возрасло число реформированных реальных гимназий и реальных гимназий. Классическая гимназия не привлекала к себе особенных симпатий со стороны общества; количество учащихся в ней уменьшалось; и во многих местах в Чехии и Моравии родители требовали преобразования ее в реальную гимназию. Поэтому в данное время число учащихся в гимназиях составляет 12%, учащихся в реальных гимназиях — 37%, в реформированных

реальных гимназиях 20%, а в реальных училищах — 31% — всего числа учащихся в средних школах.

Подготовление реформы средней школы в Чехословакии длится уже, собственно говоря, несколько десятков лет. Следует особенно упомянуть имя недавно скончавшегося профессора педагогики и бывшего государственного секретаря чехословацкого министерства Народного Просвещения, *Дртины*, который давно указывал на французский тип средней школы и на так называемую франкфуртскую реформированную реальную гимназию в Германии. Еще в период австрийского режима были Дртиной организованы две женских реальных гимназии в Моравии, которые были воплощением его реформаторской идеи. В конце войны происходили в Праге обширные совещания учителей средней школы и различных деятелей промышленно-экономической жизни относительно предстоящей реформы средней школы. Три руководящих идеи выдвигались тогда на первый план: требование большего упрощения всей организации средней школы, полного единообразия в младших классах и более удобного перехода к занятиям в высших учебных заведениях.

В 1919 г. Чехословацкое министерство народного просвещения произвело письменную анкету по вопросам, касающимся реформы*); результаты этой анкеты весьма поучительны, хотя в некоторых местах условия с тех пор уже изменились. Сама же реформа средней школы задержалась, главным образом, из-за того, что молодая республика в первые годы была занята основанием и языковой реформой школ в Словакии и Подкарпатской Руси.

В 1923 г. министерство народного просвещения опубликовало в целях дискуссии первый проект реформы средней школы, так наз., план *Бехине-Машка*. Идея его — сближение, даже возможное объединение трех младших классов средней школы со школой народной, чтобы облегчить способным сельским учащимся переход в старшие классы средней школы — вызвала крупные дебаты. (Курс обучения в народных школах длится 6—8 лет и имеет целью подготовку к практическому поприщу; число их в республике доходит до 2000, распространены они и в маленьких городах). Будущая средняя школа

*) См. книгу: *Výsledky ankety ministerstva školství a národní osvěty z r. 1919.* Prací Československého pedagogického ústavu J. A. Komenského. Stran 148. Vydalo Státní nakladatelství v Praze, 1922.

должна была бы быть семиклассной, 8-й класс предназначался бы для намеревающихся поступить в высшие учебные заведения и для учителей народных школ.

В виду возражений со стороны школьных кругов министерство Народного Просвещения поручило подготовку реформы, в окончательном виде, особой комиссии специалистов, во главе которой был поставлен профессор Биджовский. Эта комиссия представляла постепенно на обсуждение общества свои хорошо подготовленные заключения, а позже соединила их в *проэкт закона о средней школе**), о котором ведется как раз теперь в чехословацкой общественности оживленная дискуссия.

По этому проэкту, должны были бы иметь доступ в среднюю школу учащиеся, прошедшие пять классов общинной школы. Средняя школа достигает в первых 7 классах своей цели — общего образования, которое дополняется в 8-м классе в отношении подготовки к высшему учебному заведению. Седьмым классом кончали бы желающие вступить на практическое поприще или на службу. Средняя школа получила бы единообразную четырехклассную основу, одинаковую для всех учащихся; ученики народных школ могли бы переходить в нее, сдав дополнительные экзамены. В старшие же классы средней школы могли бы, однако, поступать только хорошо успевающие ученики.

Три старших класса должны быть разделены на 2 ветви: гимназическую и реальную; ученики обеих ветвей учатся вместе за исключением некоторых предметов. В часы изучения латыни гимназистами реалисты посещали бы черчение и начертательную геометрию. Восьмой класс имел бы три отделения: гуманитарное, естественное, математическое.

Наряду с этой нормальной средней школой могут быть учреждаемы, как специальные типы, средняя школа классическая и средняя школа славянская, которые не обладали бы ни секциями, ни отделениями в старших классах. Основывались бы они соответственно потребности там, где уже имелась бы одна нормальная средняя школа. Также можно было бы создавать экспериментальные средние школы для заслуживающих внимания новых направлений в воспитании и обучении. Классическая средняя школа предназначалась бы преимущественно

*) *Návrh zákona o střední škole:* Elaborát pracovní komise při poradním sboru pro školskou reformu, zřízeném při ministerstvu školství a nár. osvěty. Stran 78. Tiskem Státního nakladatelství v Praze, 1925.

для будущих богословов, историков, филологов и пр.; славянская средняя школа подготовляла бы к культурным и экономическим отношениям со славянскими народами.

Для девочек образуются самостоятельные школы; там, где их нет, допускается совместное обучение в средней мужской школе. (Четвертую часть всех учащихся в чехословацких средних учебных заведениях составляют в данное время девочки, из них большинство пользуется правом совместного обучения).

В средние школы вводятся по проэкту законоведение, гигиена, ручной труд, основы политической экономии и славянский язык; для учениц — домашнее хозяйство и воспитание. В заведениях с совместным обучением учреждаются для девочек энциклопедические курсы по предметам, имеющим значение для образования женщины.

Вопрос обучения языкам разрешается следующим образом. С первого класса учились бы все учащиеся чехословацкой национальности языку одного из национальных меньшинств (обычно, немецкому), остальные учащиеся — государственному чехословацкому языку. С 3-го класса присоединяется французский или английский язык; славянский язык (в классической средней школе его нет) — с 7-го класса; под славянским языком, обыкновенно, разумеется русский. В средней школе славянского типа русский начинался бы с пятого класса, второй славянский язык — с 7-го класса.

Оба классических языка изучались бы только в классической средней школе, именно, — латынь со 2-го класса, а греческий — с 5-го. В нормальной средней школе изучалась бы латынь на гимназическом отделении с 5-го до 8-го класса.

Последний, 8-й класс нормальной средней школы имеет следующий вид. На гуманитарном отделении преобладает обучение языковое, философское и историческое, на естественном значительное место занимает математика и естествоведение, на математическом — математика, начертательная геометрия, физика и черчение.

Наибольшее количество обязательных часов обучения во всех средних школах не должно превышать 26-ти часов в неделю в классах I—II, 28-ми в классах III—VII, 24-х в VIII-м классе. В это число не входит физическое воспитание, которому будет отведено по крайней мере один раз в неделю послеобеденное время, и обучение Закону Божьему, которое будет организовано отдельно. Посещение необязательных предметов

будет ограничиваться для избежания перегрузки, особенно, для учеников малоуспевающих.

Число учащихся в классе не должно превышать 40 в младших классах (в исключительных случаях 50); при большем количестве учащихся учреждается параллельный класс.

Переход из народных школ в средние учебные заведения производится путем сдачи дополнительных экзаменов. В 5-й класс могут, однако, поступать только ученики с хорошими успехами. По окончании 7-го класса производится заключительный экзамен, экзамен же зрелости — в конце VIII класса. Аттестат зрелости дает абитуриенту право поступить в качестве действительного студента в любое высшее учебное заведение. Заключительный экзамен, который определяет, получил ли ученик среднее общее образование, состоит из письменного и устного испытания по языку преподавания, из устного экзамена по отечествоведению и по сельско-хозяйственной арифметике. Экзамен зрелости должен показать способность к занятиям в высшем учебном заведении. Происходит он устно из предмета, избранного самим учащимся и по которому тот написал самостоятельную трехмесячную работу, и письменно (клаузурная работа), с пользованием пособиями. Клаузурные работы делаются абсольвентами гуманитарного отделения по латинскому языку или по одному из живых иностранных языков; абсольвентами естественного отделения — по одной из естественно-исторических дисциплин, учениками математического отделения — по математике, физике или начертательной геометрии; учениками классической средней школы — по латинскому или греческому языку; абсольвентами славянской средней школы — по славянскому языку.

При обучении в средней школе внимание должно быть обращено на то, чтобы учащиеся, по мере возможности, побуждались к самостоятельной работе и чтобы осуществлялись принципы т. наз. трудовой школы. Нравственному воспитанию также должно быть уделено надлежащее внимание, особенно путем самоуправления учащихся. Основы женских средних школ отклоняются от основ мужских школ, поскольку это обусловливается разницей в физическом и моральном развитии девушки; уровень же обеих школ остается по существу одинаковым.

При каждой средней школе учреждается должность директора и 12 штатных мест преподавательских. Открытие

частных средних учебных заведений законом ограничивается и обусловливается соблюдением требований педагогического, административного и финансового характера.

Из обзора ясно, что этой реформой будут произведены глубокие изменения в системе средних школ. Ею удовлетворяется, до известной степени, потребность в единообразной организации средней школы и в сближении ее с народной школой. Нормальная и славянская средняя школа основаны на общем фундаменте отечествоведения, где родной язык становится краеугольным камнем всего обучения; это же должно послужить образованием естественного перехода от общинной школы к занятиям в средней школе. Одновременно сохраняется параллелизм между обучением в народной школе и младших классах средней для того, чтобы учащиеся могли без затруднения переходить из отдельных классов этих школ. Этим идут навстречу потребности сельских родителей, желающих посылать своих детей в город уже по достижении ими 14-тилетнего возраста. Благодаря тому, что большинство средних школ будет иметь общую четырехклассную основу, отпадает для учащихся необходимость решения вопроса о специализации до более старшего возраста, когда они переходят в высшие классы. Наплыв в школы, часто имеющий в небольшом государстве нежелательное последствия, умерился бы тем, что в старшие классы допускались бы лишь учащиеся, выделившиеся своими успехами и тем самым доказавшие свою способность к интеллектуальной работе. Средняя школа становится, таким образом, школой фильтрующей.

Реформа уничтожила бы разделение средних школ на собственно-гимназию, реальную гимназию и реальное училище. И это имеет практическое значение в Чехо-Словакии, где $^3/_4$ всего числа средних школ является единственными в небольших городах и где учащиеся не имели до сих пор выбора между направлением гимназическим и реальным.

Чехословацкая реформа имеет далее целью произвести интересный опыт объединения трех старших классов V—VII, так чтобы в них учащиеся обеих секций могли бы учиться вместе и разделяться лишь на один час в день, когда у одних — латынь, у других черчение и начертательная геометрия. Дифференциация учебного материала в 7-ми классах сводится, таким образом, к минимуму. Зато специализация в VIII классе поставлена так, что ученики путем самостоятельной работы,

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 75 - 94

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

сосредоточенной на нескольких специальных предметах, приучаются к методам занятий, применяющимся в высших учебных заведениях. Этот переход психологически вполне обоснован, так как принуждать самых старших учеников к однообразному направлению в занятиях, как в младших классах, не вполне удается.

Ограничение количества часов обучения имеет целью, с одной стороны, препятствовать прежнему чрезмерному интеллектуализму школьного воспитания, а с другой-дает учащимся время для физического отдыха и для самостоятельной домашней работы.

Далее, является новою идея сокращения на год срока обучения для тех, кто по окончании средней школы поступает на службу или в практическую деятельность. Идея эта отчасти оправдывается тем, что прежние реальные училища, которые дали, по крайней мере, треть всех абсольвентов чехословацких средних школ, становятся из семиклассных восьмиклассными. Авторы реформы, сводящей срок обучения во всех средних школах к семи годам, считают, что стремящиеся к практическому поприщу могут покидать школу на год раньше, и что восьмой класс будет посещаться преимущественно теми, кто желает получить аттестат зрелости. Если будут изъяты элементы, мало заинтересованные в теоретических занятиях, можно будет тем более поднять уровень 8-го класса, в котором останутся избранные ученики.

Реформа до известной степени задерживается неблагоприятными послевоенными условиями школьными и финансовыми, недостатком учителей и пр. — Интересно отметить, что перестройка средней школы не будет требовать увеличения финансовых расходов, так как уменьшается число часов обучения. Конечно, так называемая практическая метода обучения предполагает во многом изменение в оборудовании школ, особенно в отношении вспомогательных пособий по естествоведению, при стремлении поддержать индивидуальную работу учащегося.

Руководящая идея реформы, заключающаяся в том, что *ученик* ставится на первый план в школьной жизни, дает средней школе современный базис, направляет ее согласно педопсихологическим исследованиям, принимая во внимание дифференциацию способностей и различий, обусловленных различием пола. Школьное воспитание будет стремиться не только

к задачам интеллектуального характера, но и к развитию воли ученика, ведя его к самостоятельности и изобретательности, в которых так нуждается наше время.

Если реформа средней школы желает рассчитывать на успех, то она должна основываться на способностях и квалификации учителей, а также и на знании наличных условий. Слишком радикальная реформа, проведенная разом, не удалась бы, как это и произошло в других странах, где не принимались в расчет наличные силы. Чехословацкая реформа исходит от испытанного типа прежнего реального училища и реформированной реальной гимназии, переносит латынь в старшие классы и тем дает больше времени для изучения естествоведения, новых языков и других дисциплин, важных для практической жизни. Это приспособление к требованиям времени понятно в стране с развитой промышленностью и заграничной торговлей, которая предполагает знание живых языков. Чехословакия, в отличие от других средне-европейских государств, подчеркивает также значение изучения языков славянских.

Осуществление чехо-словацкой реформы означает победу идеи объединения средней школы. Условия этого объединения в Чехословакии благоприятнее, чем в соседних странах. Она не имела подготовительных школ к средним учебным заведениям как Германия, не имела в исторических землях церковных школ наряду со светскими. И состав учащихся в средних школах в социальном отношении слагался более справедливо, чем в большинстве европейских государств.

Чехословакия готовит одновременно реформу, касающуюся образования учителей народных школ. Будущие учителя должны оканчивать полную среднюю школу, а специальное образование получать в педагогических академиях. Несомненно, появится потребность также в реформе, имеющей в виду образование и преподавателей средних школ в целях улучшения их педагогической подготовки к осуществлению новых задач.

Прага.

Dr. K. Velemínský.

Начало книжной разрухи в России.

(Воспоминания)

Довольно скоро после водворения большевизма начались шаги по национализации издательств и по фактическому закрепощению авторов.

Частные издательства, правда, не были уничтожены все сразу; иные еще чуть дышали. Но чувствовалось, что скоро дойдет очередь и до них.

Книжные полки в магазинах пустели и не пополнялись. Хмурые московские книгопродавцы предсказывали покупателям:

— Скоро будут выдавать ордера и на книги!

Это принималось за шутку; но позже, действительно, часто требовалось для получения книги испрашивать разрешение...

Тем временем в Москве, на Пречистенке, в строгом здании девичьего института, раскинулся уже новый институт — Литературно-Издательский Отдел Комиссариата Просвещения.

Непривычно было сначала смотреть, как рабочие разрушали институтскую церковь, приспособляя ее помещение для каких-то бюрократических нужд советчины. Потом такие картины более не удивляли — ко всему присмотрелись.

Литературно-Издательский отдел стал было забрасывать русскими классиками, — хорошими томиками, но почему-то напечатанными по старой орфографии и притом хорошо знакомым шрифтом... Сначала на непосвященных такая быстрая и плодотворная работа нового учреждения производила впечатление; приятно также было, что русским классикам уделено и при новой власти должное внимание... Но разгадка не заставила себя ждать. Литературно-Издательский отдел просто-напросто реквизировал склад А. Ф. Маркса при покойной «Ниве»; напечатал к готовым уже книгам свои обложки и выпустил в свет в качестве «своего» издания.

Во главе Литературно-Издательского отдела стоял И. И. Лебедев-Полянский. Это — нервный, вероятно издерганный в прошлой жизни человек; но разговаривать с ним все же было возможно. В Л.-И. отделе было организовано несколько от-

делений, которые должны были обслуживать все виды литературы от народной и элементарных учебников до художественной и научной. При каждом отделении устраивались совещания из специалистов. Участвуя в них, поскольку дело касалось научной и научно-учебной литературы, я не мог бы по совести сказать, будто делались крупные промахи в смысле недопущения к печати заслуживающих того работ, — по крайней мере в отношении циклов естественно-исторического и технического.

Правда, уже и тогда ставки гонорара были более, чем умеренные, и не принималось во внимание быстрое падение рубля; случалось и так, что рубль понижался раз в десять-двадцать, а гонорар этими рублями выплачивался все по той же ставке. Но так продолжалось и после, в учреждениях, сменивших Литературно-Издательский отдел. Торговаться с Лебедевым-Полянским из-за гонорара приходилось, и он упирался:

— Мы не хотим делать из авторов новых капиталистов!

Когда ему указывали на неуместность сравнения, Лебедев-Полянский сердился:

— Никакой нет заслуги за учеными в том, что они учились, обеспеченные материально народом!

При заключении договоров, выдавался аванс и часто в очень значительном размере: до двух третей договорной суммы, а иногда и еще больше.

В то время издаваемая на государственный счет книга распределялась еще бесплатно, и заводы были громадные. Книги для народных читален печатались нередко в сотню тысяч экземпляров и больше, а листовки — чуть не до миллиона...

Но почти одновременно стали развиваться издательские отделения в разных комиссариатах, особенно в военном, в Высшем совете народного хозяйства и пр., и даже в том же Комиссариате просвещения, в который входил и Литературно-Издательский отдел. Мало-по-малу каждый почти отдел Наркомпроса завел свое издательское отделение, ибо каждому заведующему отделом хотелось вести свою политику. В результате, в Комиссариате просвещения получилось около двух десятков издательских органов. Выходили забавные инциденты: автор, получивший отказ, например, в Литературно-Издательском отделе, шел в отдел дошкольного образования или в горькой памяти отдел трудовой школы, и там его произведение принималось для издания. Бывало также, что несколько

отделов конкурировали, желая издать одну и ту же книгу. Не редка была подобная конкуренция и между издательскими органами разных комиссариатов.

Естественно, что Литературно-Издательский отдел, которому хотелось быть государственным монополистом в деле издательства — что впрочем соответствовало и цели его учреждения — ринулся в борьбу с этой разрухой, особенно в пределах своего ведомства. Борьба эта усугублялась, с одной стороны, честолюбием и властолюбием Лебедева-Полянского, и с другой отпором влиятельных заведующих отделами, к числу которых относилась, например, Крупская, имевшая в своем распоряжении, в качестве высшего аргумента, ссылку на самого «Ильича».

Косвенное участие в этой борьбе пришлось принять и мне. В ту пору, за отказ, по предыдущей службе, исполнять требования «старой экономической политики», я был силою удален от должности и остался в Москве без всяких средств к жизни, почему в августе 1918 г. вынужден был принять должность ученого консультанта в научном отделе Комиссариата просвещения. Здесь мне пришлось заведывать издательством научного отдела и являться его представителем на разных совещаниях по урегулированию в центре страны издательского вопроса.

Иногда эти совещания протекали в атмосфере чрезвычайной горячности. Вспоминаю одно такое заседание, происходившее в моем служебном кабинете. Страстные разговоры зашли так далеко, что Лебедев-Полянский свалился вдруг со стула в обморочном состоянии. По приведении его в чувство, он патетически воскликнул:

— Заседание продолжается!

Однако, такое заседание я, конечно, закрыл.

После бесконечных споров и пререканий, в Наркомпросе пришли к компромиссному решению: каждый отдел ведет свою издательскую политику самостоятельно, но общим для всех техническим аппаратом является Литературно-Издательский отдел. Поэтому все рукописи из других отделов сдаются ему для напечатания.

После этой победы Литературно-Издательский отдел стал хиреть и, продолжая все слабее борьбу за привилегии, через несколько месяцев скончался.

При таких условиях, со второй половины 1919 года, фак-

тическое заведывание всем издательством научно-учебной и научной литературой и перешло ко мне. К этому привели следующие обстоятельства.

Во главе научного отдела Наркомпроса со времени октябрьского переворота стоял большевик Рязанов, но, в качестве большого большевицкого барина, он предпочитал жить в Петрограде, показываясь в Москве в подчиненном ему отделе один раз в несколько месяцев; фактически же отделом заведывал В. Т. Тер-Оганесов, совсем еще молодой человек.

Тер-Оганесов хорошо окончил физико-математический факультет в Петрограде и был оставлен при университете по кафедре астрономии. Но после этого он перестал заниматься, уклонился от представления какого-либо отчета о своих работах в качестве стипендиата, почему и был исключен из списка оставленных при университете.

Осенью 1917 г. он явился с повинной, прося восстановить его в положении стипендиата. Ему пошли навстречу и обещали, если он представит хоть какую-нибудь отчетную работу, снова зачислить стипендиатом.

Никакой работы он представить не мог; вслед затем произошел большевицкий переворот, и Тер-Оганесов оказался во главе ученых учреждений России... Говорили, что этой необычайной карьерой он обязан покровительству своего товарища по тифлисской гимназии или родственника армянина Караханьянца, ныне действующего под фамилией Карахана на советском дипломатическом поприще.

Скоро я увидел, что под властью Тер-Оганесова происходит какая-то свистопляска, а не работа, и недаром его буквально ненавидели все служащие отдела.

Затеял он, например, пересоздать в России геофизические исследования.

— У нас будет учиться Европа! — говорил он мне.

Разрисовали картинки и схемы, как это Россия делится на округа; в каждом округе геофизическая обсерватория; каждая обсерватория разноцветными секторами делится на отделы: метеорологический, синоптический, магнитный и т. д.; — все это на бумажках, с разными окрасками, импонировало начальству Наркомпроса.

Начались созывы геофизических совещаний, съедутся специалисты в Москве; говорят, говорят... Вынесут резолюции.

С этими резолюциями Тер-Оганесов едет в Петроград устраивать геофизическое совещание:

— Что скажут петроградские ученые по поводу московских резолюций...

Затем съезжаются в Москву на совещание, чтобы высказаться по поводу петроградских резолюций.

Эта балаганщина тянулась почти год, пока даже советское начальство поняло, в чем дело, и Тер-Оганесову запретили его геофизическую авантюру.

Среди этой беспросветной бестолочи я был доволен, что стало возможным заниматься серьезной работой — научно-издательскими делами.

Обыкновенно подбирался по данной науке авторитетный специалист, и с его помощью составлялся список членов комиссии по этой дисциплине. Я налаживал начало деятельности комиссии, а затем она сама вырабатывала для издания список учебников по высшей школе, а также чисто научных трудов. В большинстве случаев намечались труды оригинальные, но отчасти и переводные.

Затем я приходил с авторами или редакторами переводов к соглашению об условиях, причем, как общее правило, старался дать ученым наивысшую ставку гонорара. Договор же подписывался Тер-Оганесовым.

На этом пункте мы с ним совершенно не сходились. Он старался урвать, что можно, из гонорара ученых. И это вовсе не вызывалось денежной необходимостью, так как ассигнованных на издательство денег мы все же до конца израсходовать не могли, — а вытекало из личных свойств характера Тер-Оганесова.

Наконец, я не выдержал и заявил о выходе в отставку.

Уйти, однако, мне не пришлось, так как к этому времени начальство Наркомпроса убедилось в несоответствии Тер-Оганесова. Он был внезапно смещен и заменен проф. Н. Д. Артемьевым, при котором Тер-Оганесов занимал уже второстепенную подчиненную роль. Н. Д. Артемьев просил меня не уходить.

Н. Д. Артемьев, при начале большевизма, покинул ряды своих коллег и перешел на служение новой власти. Это вызвало основательные нападки и неудовольствие против него остальной профессуры, хотя внешняя корректность, например, на профессорских собраниях, к нему соблюдалась. Думаю, что проф. Артемьева и партия и комунизм ни в какой мере не

интересовали; его собственные интересы — вот что для него, по моему впечатлению, было выше всего! Пока эти интересы не страдали, с ним можно было легко работать.

Поэтому при нем моя деятельность по издательству протекала гладко. Иногда он морщился из-за количества намечаемых изданий, но не было и намека на то торгашество, из-за которого не клеилось дело с Тер-Оганесовым.

При таких условиях мне посчастливилось наладить издание 150—200 книг. Этим, во-первых, была оказана очень существенная материальная помощь многим голодавшим ученым, — дело происходило в конце самого ужасного 1919 и в начале следующего года. Во-вторых, подавляющее большинство книг, по которым были составлены договоры, действительно увидало свет, хотя и с некоторым опозданием, уже в период деятельности Государственного Издательства*).

Из числа все же неизданных книг мне особенно жаль трудов нашего известного путешественника Миклухи-Маклая. Комиссия географов утверждала, что единственный, кто может в журналах Миклухи-Маклая разобраться и их издать, — это маститый проф. Д. Н. Анучин. Действительно, с ним был заключен договор на издание в двух томах трудов путешественника, а заодно, в трех, кажется, томах и собрания собственных трудов Д. Н. Анучина. Последний получил, к своему удовольствию, крупную сумму вперед — 25% причитающегося за пять томов авторского гонорара.

Скептики тогда же говорили, что из этого ничего не выйдет, и что Д. Н., взявшись за дело, по своему старческому состоянию его не выполнит Так оно, повидимому, и случилось. Ныне Д. Н. Анучин уже скончался.

Не удалось также издать капитального труда академика геолога проф. А. П. Павлова, по геологической истории Европы. Здесь препятствием послужила чрезмерная, хотя и вполне понятная, любовь почтенного Алексея Петровича к своему детищу, которое он хотел видеть особенно богато и художественно иллюстрированным. Я шел всемерно ему навстречу, но мои возможности были все-ж ограничены и не достигали пределов пожеланий А. П. Павлова. Под конец А. П. попросил расторг-

---

*) Само собой разумеется, что, находясь в политическом изгнании со стороны советской власти и не имея никаких связей с Россией, точными данными по этому поводу я не располагаю.

нуть заключенный с ним договор, и его желание было немедленно исполнено.

Шедшее с полным успехом дело весной 1920 года внезапно оборвалось. На горизонте вдруг выплыл новый советский честолюбец, «профессор» Д. А. Магеровский, разумеется профессор «красный». Он окончил юридический факультет в Харькове, занимаясь преимущественно государственным правом; был социалистом-революционером. Когда восторжествовал большевизм, он быстро эволюционировал налево и был, насколько мне известно, одним из главных авторов «советской конституции».

Получается извещение, что все издательства в отделах Наркомпроса ликвидируются, а начатое нами в научном отделе дело, со всеми рукописями и договорами, переходит во вновь возникающий «Книжный Центр». Лично мне предлагается там должность члена коллегии издательского отдела, а о подробностях рекомендуют уговориться непосредственно с «профессором» Магеровским.

Вызываю Д. А. Магеровского по телефону.

В необычайно пространном разговоре он развивает свой план: собрать в Книжный Центр все книги и распределять их между нуждающимися учреждениями и лицами; сосредоточить в Книжном Центре все издательство; составить при этом центре соответственную библиотеку... План — планетарного масштаба!

Начал этот Центр действовать. Отвели нам помещение — два этажа на Моховой улице, визави гостиницы «Националь», против разрушенной впоследствии большевиками часовни; раньше здесь помещался какой-то ресторан. Холодно было, пусто, разорено. Сидели мы на заседаниях и мерзли, стараясь греться у железных печурок.

В коллегию издательского отдела вошли: Е. М. Лундберг, М. К. Шавердова (раньше заведывавшая «Студенческим Издательством» на Моховой) и я. Юридически председательницей коллегии считалась Шавердова, но она скромно пассовала, и фактически издательством естественно-историческим и техническим стал ведать я, а науками гуманитарными и художественной литературой Е. М. Лундберг.

Во главе всего Центра стояла редакционная коллегия под председательством Магеровского, в которую входили все ответственные работники, и секретарствовала г-жа Чхеидзе.

Пока все шло спокойно, председательство принадлежало полностью Магеровскому; когда страсти разгорались, громче других звучал голос г-жи Чхеидзе, и Магеровский отходил на второй план.

Скоро и для всех стало ясным, что с Магеровским дело не пойдет. Это был неукротимый фонтан говорливости, заполнявший заседания коллегии своей «информацией». Сначала его слушали серьезно, полагая, что он и на самом деле отражает взгляды «сфер». Потом даже самые наивные поняли, что он высасывает информацию по любому вопросу из своего пальца.

Советские учреждения получили прочную репутацию в том, что они непрерывно преобразовывались и переезжали с места на место. Подоспело кстати, чтобы вывести из наводнения информациями Магеровского, преобразование и в Книжном центре. Упразднили в нем издательский отдел, а учредили четыре секции, обнимавшие все циклы наук: две по гуманитарным, две по естественным. Эти секции должны были пользоваться относительной автономностью, а их председатели, под верховным председательством Магеровского, составляли правление.

Та секция, в которой я принимал участие, именно секция физико-математических наук и техники, состояла, насколько теперь вспоминаю, из следующих профессоров: Н. С. Верещагина, Н. Д. Тяпкина, Н. А. Шилова, В. В. Шарвина, М. К. Лахтина, А. И. Некрасова, А. К. Тимирязева, меня и еще одного-двух. Председателем избрали меня.

Мы принялись за дело, решили даже издавать толстый научный журнал, составили полностью два-три его номера, сдали в печать и... ничего из этого не вышло! Не знаю даже, вышел ли сейчас, через 6 лет после составления, этот журнал в свет. Так же грустно обстояло, благодаря общему техническому аппарату, и с изданием наших научно-учебных и ученых материалов.

Едва ли я ошибаюсь, что именно моя упорная борьба в правлении с этой бестолковщинной побудила Магеровского добиться нового преобразования, с упразднением секций, как автономных единиц и особенно их председателей. Дальнейшие совещания шли по воле случая, хотя мы фактически просили председательствовать Н. С. Верещагина.

Справедливо отметить, что бывали моменты, когда в Книжном Центре налаживалась более толковая работа. Это случа-

лось, когда Магеровский отлучался на продолжительное время, и его заменял В. А. Костицын.

Под конец, сильно занятый университетскими делами, я отказался работать в этом несерьезном деле, так что не наблюдал его падения, которое наступило довольно быстро. Должно быть, убедившись, что никакого книжного центра Д. А. Магеровский не создаст, советская власть решила учредить Государственное Издательство, поставив во главе его ныне убитого Воровского.

Мне жаловались в Государственном Издательстве, что рукописи попали туда из Книжного Центра в такой хаотической куче, что пришлось вызывать авторов для выборки из кучи листов, относящихся к их трудам.

Все же «Госиздат», по крайней мере технику издательства наладил.

Проф. **В. В. Стратонов.**

Внешкольное образование в России.

Понимание всякого явления, как из области физического, так и духовного мира, стает всесторонним лишь тогда, когда знакомимся не только с современным его состоянием, но и с историею этого явления.

Желая представить картину современного состояния внешкольного образования в Советской России, я считаю необходимым обрисовать в самых общих чертах историю развития внешкольного образования до момента большевицкого переворота.

Прежде всего надо сказать, что внешкольное образование в России обязано своим возникновением почину самого народа, а не заботам его правительства.

Как грамоту добывал себе русский народ большею частью не путем правительственной школы, а собственными силами — при посредстве дьячков или бродячих учителей, так и внешкольное образование получал он исключительно своими средствами: в первой мере лубочная литература удовлетворяла духовные запросы русского народа. Правда, для городского жителя уже в XVIII ст. стали открываться библиотеки. Так, первой библиотекой «для всеобщего пользования» была библиотека при Академии Наук, открытая в Петербурге по замыслу Петра I, но уже после его смерти, а именно в 1728 г. Первой провинциальной публичной библиотекой была Тульская библиотека, открытая в 1778 г. при Приказе общественного призрения. В дальнейшем развитии библиотечное дело в губернских городах обязано содействию Президента Императорского Вольно-Экономического Общества гр. Н. С. Мордвинова, который обратился к Министру Вн. Дел с просьбой ввойти в сношения с начальниками губерний и предводителями дворянства и побудить их «к заведению публичных библиотек».

Что касается библиотек, обслуживающих сельское населе́ние, то возникновение их связывается с моментом введения в жизнь земской реформы.

Правда, вначале это были школьные библиотеки, которыми могло пользоваться и взрослое население, но уже с конца

70-х годов минувшего столетия земства стали открывать специально народные библиотеки, не подлежавшие еще в то время ограничениям в смысле подбора книг. Вскоре (с 1884 г.) публичные библиотеки должны были считаться со списком изъятых из обращения книг (193 названия) и периодических изданий (10 названий). Однако, для народных библиотек одной этой меры — в глазах русского правительства — считалось недостаточным. Трактуя народ как малолетних детей, для которых должна существовать особая от общей литература, Министерство Вн. Дел решило взять на себя опеку над народом в его духовном развитии и с этою целью поставило народные библиотеки относительно их комплектования в исключительное положение.

Так возникли «Временные правила 15-го мая 1890 г. о народных библиотеках и читальнях», предоставившие Ученому Комитету Мин-ва Нар. Просв. право указывать, какие именно книги могут быть допущены к употреблению в бесплатных библиотеках и читальнях, каковыми и были все народные библиотеки.

Как известно, эти «*Временные* правила» просуществовали до революции 1905 г., но уже через семь лет воскресли они по отношению к народным библиотекам, находившимся в школьных помещениях («Правила Мин-ва Нар. Просв. от 9-го июня 1912 г.»).

И только революция 1917 г. снесла ограничительный каталог для народных библиотек.

Не смотря на существование этих правил, рост числа библиотек шел неукоснительно, так что в начале нынешнего столетия некоторые земства приступили к выработке библиотечной сети и к ее осуществлению.

К 1911-му году число земских библиотек, по анкете Общеземского Съезда по нар. образованию, определилось по 150 уездам 33-х губерний в 12.127, в том числе народно-школьных 7.491 и самостоятельных — 4.736. Общее же число земских библиотек, несомненно, превышало 15.000.

Частные книжные лавки не только в столицах, но и в провинции, стали открываться со времени указа Екатерины II от 15-го января 1783 г., коим разрешалось заводить «вольные типографии». В это же царствование было положено новое начало в издательской и книгопродавческой деятельности ве-

ликим сеятелем просвещения Н. И. Новиковым, который по справедливости считается отцом русской книготорговли.

С появлением указа 1783 г. Новиков в сообществе с проф. Шварцом и др. открыл в Москве несколько типографий и книжных лавок, основал в Москве первую бесплатную читальню, первый установил в России комиссионную продажу книг.

Так как вся эта деятельность Новикова вызывалась не коммерческим расчетом, а сознанием долга общественного служения на пользу просвещения, то неудивительно, что она была пресечена правительством — при воздействии темных реакционных сил — как раз в момент наибольшего своего развития. Не смотря на благоприятный отзыв митрополита Платона, которому было предписано Екатериной II испытать Новикова в вере, все же последний был приговорен указом Екатерины II от 1-го августа 1792 г. к 15-летнему заключению в Шлиссельбургской крепости, откуда он вышел через четыре года — уже после смерти Екатерины II — с надорванными силами и здоровьем, так что к общественной деятельности уже не возвращался, хотя и прожил после того еще 22 года. 31-го июля 1818 г. умер Новиков, а вместе с ним надолго умирает идея о необходимости удешевления и качественного улучшения проникающего в массы населения книжного материала. Народ снова стал питаться лубочной литературой, хотя запросы его поднялись значительно выше. Л. Н. Толстой одним из первых русских писателей отозвался на призыв народа — дать ему достойную его литературу — своими художественными произведениями «Бог правду видит, да не скоро скажет», «Чем люди живы» и др. Следует упомянуть, что еще до того поэт Н. А. Некрасов выступил с попыткой издания народных книжек с просветительными целями, выпустивши в 1862—1863 г. г. две «Красные книжки», содержание которых составляли, главным образом, стихотворения самого издателя.

В начале 70-х годов за издательскую деятельность принимаются некоторые частные кружки и лица, но особенно должна быть отмечена деятельность «Посредника», созданного по инициативе Л. Н. Толстого. Вслед за «Посредником» за издательскую деятельность для народа принялись С.-Петербургский и Московский Комитеты Грамотности, Харьковское Общество распространения в народе грамотности, А. М. Калмыкова, О. Н. Попова, Ф. Павленков, издательства «Донская Речь», «Русское Богатство» и мн. др. Неоценимую услугу в

удешевлении русских и иностранных классиков оказал А. Ф. Маркс, издатель журнала «Нивы», пустивший в сотнях тысяч экземпляров по лицу всей русской земли сочинения, Гоголя, Тургенева, Короленка, Чехова и мн. др. Как известно, большевики потом использовали стереотипы издательства Маркса и выпустили в свет новые издания многих классиков, хотя эти издания не соответствовали новой орфографии.

Некоторые земства точно также приступили к издательству дешевых книг для народа (Саратовское, Вятское, Пензенское и др. губернские земства), но гораздо большую услугу оказали они издательскому делу путем организации книжных складов и отделений, проводивших книгу в отдаленные уголки России. Первые земские книжные склады были открыты в Тотьме (Волог. г.) и Соликамске (Пермск. г.) в 1871 г., а затем в Твери в 1877 г.; в 1912 г. земских книжных складов в городах и селах насчитывалось уже около 150. Были также попытки земств распространять книжки среди народа при посредстве книгонош, но эти попытки вследствие административных репрессий не дали сколько-нибудь заметных результатов.

Народные чтения впервые были организованы в Петербурге и его окрестностях в 1872 г., а в 1874 г. народные чтения стали устраиваться в Москве; в провинции — и то только в губернских городах — народн. чтения могли устраиваться лишь по издании правил 24-го декабря 1876 г. И только с 1888 г., со времени издания правил об уездных отделениях епархиальных училищных советов, явилась возможность устраивать народн. чтения не только в городах, но и в селах. Во всех этих случаях к чтению в народных аудиториях допускались лишь брошюры, одобренные Ученым Комитетом Мин-ва Нар. Просв. Со времени издания правил 4-го марта 1906 г. явилась возможность устройства лекций, программы которых надлежало представлять административной власти одновременно с заявлением об устройстве лекции.

Наряду с народными чтениями и лекциями многие земства ввели в обиход кинематографические сеансы, возбудив в последнее время вопрос об открытии собственной фабрики кинематографических лент и складов для них.

Воскресные школы стали открываться с конца 50-х годов минувшего столетия, и уже в два-три года число их было более 300-х. Однако, существование их было недолговечно: 12-го июня 1862 г. последовало распоряжение Мин-ва Нар.

Просв. о закрытии всех воскресных школ... впредь до преобразования их на новых началах.

Причиною их закрытия послужил факт привлечения нескольких преподавателей 2-х петербургских воскресных школ к дознанию о вредном направлении их деятельности. Только с конца 60-х годов вновь стали открываться воскресные школы по Положению о нач. училищах. На ряду с воскресными школами земства стали открывать повторительно-дополнительные школы, а Русское Техническое Общество — в столицах и других крупных городах — классы для рабочих (в Петербурге, в Москве — т. наз. «Пречистенские классы для рабочих» и др. гор.).

Высшим типом школы для взрослых явились Народные Университеты, которые стали открываться с 1905 г. В последнее время перед революцией 1917 г. число их было свыше 20, при чем открытие их было обязано всецело частной инициативе. Особенно выделился своей разносторонней деятельностью Московский Городской Народный Университет, открытый 1-го октября 1908 г. на средства А. Л. Шанявского, имя которого и носил этот Университет. Основная цель Университета им. Шанявского была — служить широкому распространению высшего научного образсвания и привлечению симпатий народа к науке и знанию. Этот Университет оказал неоценимую услугу делу развития внешк. образов. организацией целого ряда курсов для подготовки деятелей по внешк. образ. и курсов по библиотечному делу.

Ту же задачу распространения высшего научного знания выполняли частные Общества — «Комиссия по организации домашнего чтения» в Москве, выпустившая в свет программы домашнего чтения в 4-х выпусках в соответствии с курсом Университетов, и кружок петербургских профессоров, выпустивший в свет свои «Программы чтения для самообразования» более упрощенного типа. Равным образом Московская Комиссия по организации домашнего чтения и Московское Общество Нар. Университетов организовали при себе лекционные бюро, задачей которых было устройство поездок университетских профессоров и видных лекторов в провинциальные города для чтения научных лекций.

В последнее время земства обратили внимание также на народные выставки, как на одну из форм внешк. образ. Наряду с выставками по пчеловодству, сельскому хозяйству и др.

областям прикладных знаний земства начали организовывать выставки по природоведению, истории России и т. п.

Стали возникать также местные музеи и Общества изучения местного края (напр., Белевский земский научно-образовательный и художественный музей им. Жуковского, в 1910 г.), Кукарское (Вятск. г.) Образовательное Общество (в 1910 г.), также организовавшее музей местного края, и др.

На эстетическое воспитание народа также было обращено внимание как земствами, так и кооперативами, другими частными обществами и отдельными лицами.

Организации спектаклей содействовали в последнее время земства и кооперативы путем приглашения особых инструкторов по народному театру, а некоторые общества, напр., секция содействия устройству фабричного и деревенского театра, состоявшая при Московском Об-стве Нар. Университетов, обслуживали многие губернии своими декорациями, костюмами, руководителями, а иногда и исполнителями. Опытные руководители, соответствующие пьесе декорации (напр., в исполнении по эскизам известного художника Поленова), стильные костюмы, — все это делало любительские спектакли неузнаваемыми и давало зрителям художественное наслаждение.

Точно также в развитии музыки большую услугу оказала частная инициатива путем организации Народных Консерваторий, хоров и оркестров. Нельзя не упомянуть тут также о деятельности г-жи Серовой, ставившей оперы своего мужа в исполнении молодых сил из крестьянской среды.

Наконец, во второй половины 90-х годов минувшего столетия начали открываться в наиболее крупных городских центрах народные дома, возникшие также по инициативе частных лиц или городских управлений.

С открытием попечительств о народной трезвости стали возникать народные дома в уездных городах и более крупных селах, но эти народные дома, как организованные на бюрократических началах, не были популярны среди русского общества.

В начале текущего столетия появляются в уездных городах и селах земские и кооперативные народные дома. По анкете, собранной Лиговским Народным Домом гр. С. В. Паниной (открыт в СПБ. в специально выстроенном здании в 1903 г.), на 1-е января 1913 г. имелось сведений о 314 народн. домах,

из них 124 дома принадлежали попечительствам о народн. трезвости, 74 — органам местного самоуправления, 28 — кооперативам и профессиональным союзам.

Таковы в общем итоги деятельности русского общества в области внешк. образования до момента большевицкого переворота. Разумеется, итоги — очень скромные, но нельзя забывать того, что они явились в результате деятельности *самого общества*, так как государство не только не оказывало какую-либо поддержку в развитии этого дела, но всячески тормозило его. И лишь Временное Правительство наметило широкое субсидирование народных библиотек и школ для взрослых, предположив внести в смету 1918 г. 36 милл. рубл. на субсидирование 30.000 народн. библиотек и 36 милл. р. на субсидирование 100.000 школ грамоты для взрослых. Из приведенного тут схематического очерка видно, что большую деятельность в развитии внешк. образ. проявили земские самоуправления. Им же принадлежит заслуга в выработке основных положений организации внешк. образования, получивших потом свое выражение в резолюциях Общеземского Съезда по народн. образов. в 1911 г. в Москве.

То, что составляет, по моему мнению, заслугу земской внешкольной работы — «скромно культурнический ее характер», находит резкое осуждение со стороны В. А. Зеленко именно потому, что эта работа «*во всем ее объеме не была непосредственным средством революционирования масс*». (курсив автора, см. его книгу «Практика внешкольного образования в России», стр. 50-я.). Тот же автор отмечает и другой недостаток земской внешкольной просветительной деятельности, — это — то, что земства в этой деятельности пользовались бесплатным трудом, а если и платили, то платили гроши. Да, действительно, был недостаток в том, что внешк. образ. почти всецело лежало на народном учительстве, но как могло быть иначе, когда совсем не было иных деятелей по внешк. образ., когда ощущался недостаток даже в специалистах, которые могли бы стать земскими инструкторами по внешк. образ.? Наконец, тот же автор указывает, что земства оставили после себя много проектов, резолюций и очень мало реальных дел. «Между тем, революционный пролетариат основное дело, начатое им, довел до конца» (там же, стр. 103-я).

Обратимся ж теперь к рассмотрению состояния внешк. образования после октябрьской революции, поскольку это со-

стояние могут характеризовать данные Центрального Статистического Управления и Стат. Отдела Наркомпроса*), и посмотрим, действительно ли «революционный пролетариат» довел дело внешк. образ. «до конца» и что нового привнес он в это дело.

Остановлюсь прежде всего на библиотеках. На 1-е октября 1921 г. постоянных библиотек числилось по 40 губ. Европейской России 12.982 библиотеки, тогда как на 1-е октября 1922 г. их было всего 5.955, т. е. осталось всего 45,9%. При этом надо иметь в виду, что из числа показанных на 1-е окт. 1922 г. *постоянных* библиотек бездействовало 796 (в чем же тогда — спрашивается — их *постоянство?)*, т. е. бездействовало 13,4% общего числа постоянных библиотек.

Если в прежнее время земства приступили к осуществлению библиотечной сети, то теперь Наркомпрос озабочен «планомерным сокращением библиотечной сети республики в направлении ее централизации» (стр. 50-я).

Единственно, что положительного есть в библиотечном деле, это рост обеспеченности библиотек книгами, что является естественным явлением в силу слияния книжного имущества нескольких библиотек, прекративших свое существование. Е. Медынский усматривает в сокращении сети в 1921—2 г. г. «естественную реакцию» против стихийного роста их в предыдущий период: «это сокращение было превращением количества библиотек в качество их», — таким выводом утешает себя автор книги «Внешк. образ. в Р. С. Ф. С. Р.».

Перехожу к «ударному» вопросу внешк. образ. Советской России — к борьбе с безграмотностью.

По этому вопросу считаю достаточным привести заключение доклада Левмана на 1-м Всер. Съезде по ликбезграмотности, состоявшемся 22—26 февраля 1922 г.: «Анализируя положение дел с ликбезграмотностью среди рабочих масс, следует констатировать, что истекшие два года не дали значительных результатов в соответствии с заданием. Изучение вопроса приводит к заключению, что эта неудача вызвана преимущественно следующими причинами: а) тяжелым экономическим положением рабочих, подавлявшим все их культурные запросы и потребности; б) материальной необеспеченностью ликпунктов, как в области финансов и снабжения, так и в области учебных

*) Е. Н. Медынский. Внешкольное образование в Р. С. Ф. С. Р. Изд. 2-е. Москва, 1923 г.

пособий и др.; в) отсутствием подготовленного (квалифицированного) педагогического персонала по ликбезграмотности; г) недостаточным вниманием к ликбезграмотности со стороны союзов и хозорганов; д) неумением заинтересовать и привлечь рабочих, т. е. отсутствием должной пропаганды. Таким образом основной причиной невыполнения плана по ликбезграмотности необходимо признать несоответствие между размахом заданий и наличными возможностями».

Школы для взрослых повышенного типа представляют, — как констатирует Е. Медынский, — «вымирающий тип внешкольной просветительной работы» (на 1-е октября 1922 г. по 42 губ. Евр. России зарегистрировано 94 школы). «Лучшие из них были преобразованы в рабфаки, другие ждут своего преобразования, как только рессурсы государства того позволят, худшие влачат кое-какое существование, представляя суррогат рабфаков».

Кино в 1922 г. сравнительно с предыдущим годом перешли в разряд «бездействующих», по двум причинам, как поясняет Е. Медынский: 1) по изношенности аппаратов и слабой возможности замены их новыми и 2) закрытию ряда мелких кино под влиянием новой экономической политики: прокат фильм стоит настолько дорого, что мелкие кино не в состоянии окупить этот прокат».

И только театры и музыкально-драматические кружки значительно выросли в числе сравнительно с дореволюционным периодом, при чем новая экономическая политика слабо отразилась на числе театров, но «эта устойчивость сети драмучреждений была достигнута за счет серьезной внутренней ломки», как свидетельствует Е. Медынский. А именно, с переходом на новую экономическую политику театр, в целях самоокупаемости, должен был повысить цену билетов до пределов, дающих возможность посещения театра только лицам, «обладающим свободными деньгами». Это же обстоятельство побудило театр принаравливаться ко вкусам толпы. «Многие клубы в своей драматической работе с целью добывания средств перешли к халтуре(?»).

«Не отразившись на количестве драмучреждений, нэп тяжело ранил их в смысле обслуживания рабочих и крестьянских малоимущих класс, что гораздо опаснее и прискорбнее, нежели сокращение сети», — так заканчивает свой вывод Е. Медынский по этому вопросу (89-я стр.).

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 95 - 114

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Клубов и народных домов на 1-е октября 1921 г. по 326 уездам было 6.411, на 1-е октября 1922 г. по 335 уездам — только 2.642.

Наконец, статистические данные указывают, что имеется 99 музеев, находящихся в сельских местностях, при чем лишь в трех губерниях число их значительно: в Нижегородской — 27, Екатеринбургской — 25, Московской — 12; в остальных же губерниях они — очень редки.

Что это за музеи, узнаем из следующих слов Е. Медынского: «В Нижегородской губ., начиная с 1914 г., проводилась сеть уездных и волостных домов-музеев; в Екатеринбургской губ. на развитие музеев оказало сильное влияние Уральское Общество любителей естествознания, само имеющее в Екатеринбурге богатый музей и успешно пропагандировавшее идею музейного и экскурсионного дела; в Московской губ. довольно часто встречаются подмосковные музеи-усадьбы» (101 стр.).

Выходит, что и в первых двух губерниях заслуга в устройстве музеев принадлежит земству и частному обществу, и только большевикам может быть приписана та заслуга, что в Московской губ. стали «встречаться»(!) музеи в разграбленных подмосковных усадьбах...

Я приводил тут все время исключительно числовые данные для сравнения, не касаясь качественной стороны дела, так как она не поддается объективно-статистическому анализу.

Все же, на основании приведенного тут материала, считаю возможным придти к тому заключению, что В. Зеленко был неосторожен в своем утверждении, что «революционный пролетариат довел до конца» дело внешк. образ. Впрочем, В. Зеленко не поясняет, что следует разуметь под «концом» дела, начатого революционным пролетариатом...

Вместе с тем не могу разделить и того глубоко-философского заключения, к которому приходит Е. Медынский, что «развитие внешк. образ. протекает диалектически: а) стихийный количественный рост политпросветительных учреждений, слабо поставленных в материальном и методическом отношениях; б) резкое падение числа этих учреждений, как антитеза первому этапу и в) планомерность, сравнительно медленный рост и повышение качества политпросветительных учреждений с явными признаками устойчивости, как синтеза».

Неужели бездействие «постоянных» библиотек, «серьезная внутренняя ломка» театра и т. п. свидетельствуют о повы-

шении *качества* политпросветительных учреждений? Не проще ли будет объяснить весь этот дутый рост политпросветительных учреждений и последующее падение их не «диалектическим развитием», а лишь, — говоря словами Левмана, — несоответствием между размахом заданий и наличными возможностями?

Ст. Сероплко.

Новая система музыкального воспитания.

В недавно вышедшем берлинском сборнике «Искусство в школе» (перевод Вегрина, в серии «Новые идеи в педагогике», изд. Разум. Берлин), заключающем ряд переводных статей немецких педагогов об искусстве в школе, имеется три статьи и о музыке в школе. Две из них содержат общие рассуждения и не представляют интереса. Третья же статья «Основы всеобщего музыкального воспитания», принадлежащая Генриху Якоби, является, по замыслу самого автора, попыткой обоснования новой системы музыкального воспитания. Так как теперь особенно чувствуется неудовлетворительность современной системы музыкального воспитания, то всякая попытка создать новую, более совершенную систему заслуживает, во всяком случае, внимательного рассмотрения.

Статья Г. Якоби кратка, схематична, но все же в ней можно уловить и главный нерв и основные очертания предлагаемой им системы. Подробно разбирая существующую ныне систему музыкального воспитания, построенную, главным образом (если не всецело), на подражании и повторении, автор приходит к выводу о ее полной несостоятельности. Останавливаясь на разделении детей при существующей системе на «музыкальных» и «немузыкальных», автор обнаруживает, что проводимое теперь разделение проходит по ложной линии и свидетельствует лишь о неправильности и бессилии самой системы. Частичные улучшения и компромиссы не могут поправить дела. К музыкальному воспитанию необходим подход с совершенно другой стороны. Автор далее намечает и основные пункты новой системы.

В основу ее автор кладет «врожденную каждому человеку способность музыкально выражаться».

«Всякий человек обладает способностью музыкально выражаться. Мы слышим на каждом шагу музыкальные проявления, начиная от «ауканья», сигнального свиста, вплоть

до песен, сопровождающих работу или танец. В этом, конечно, мы не видим музыки-искусства. Мы имеем дело лишь с элементарной способностью выражения, каковой является, напр., речь, жест, картинное выражение (стр. 70). Сущность всякого воспитания заключается в «пробуждении способности музыкального выражения и самодеятельности» (стр. 79). «Новый путь ищет связи с самобытным жизненным выражением музыки, заставляет искать самостоятельных музыкальных образований, вместо песен, отрывков, вместо повторений и подражаний» (стр. 79). «Вместо простого сообщения о результатах опыта должны быть созданы самые возможности или случаи для опыта» (стр. 79). «Основной задачей должно явиться создание таких положений, при которых частые, но бессознательные опыты сами собой проникали бы в сознание» (стр. 79—80).

Единственно возможным путем для этого автор находит «создание возможностей переживать*) на основе заложенных в каждом человеке чувств формы, ритма, мелодии и гармонии» (стр. 80), благодаря заложенным в человеке внутренним данным, способствующим выработке (а не восприятию) музыкальных понятий и правил» (стр. 86) **).

В соответствии с этой мыслью автор далее набрасывает и свою конкретную программу, заключающую в себе ряд задач на переживание тех или других музыкальных элементов. Задачи (в смысле тестов — tests) идут в следующем порядке:

1. Переживание (ощущение) каданса (заключения).
2. Переживание смены тем в одной тонике, в разных тониках.
3. Ощущение необходимости возвращения прежней темы.
4. Переживание основ гармонии, действие субдоминанты и доминанты «на основании чувства контраста, освобожденности и напряжения».
5. Различение функций-трезвучий.
6. Различение фраз, ритма и видов тактов «на основании врожденного чувства затакта» (стр. 82).

---

*) Разрядка автора.

**) Разрядка наша. С. О.

7. Улавливание более тонких различений: улавливание различия между тоном и полутоном на основании наблюдения, ведет ли тон сверху к тонике (от секунды к приме) или снизу кверху (от септимы к тонике), т. е., на основании наблюдения вводных тонов (стр. 82).

8. Изучение дальнейших ступеней мелодии в их отношении к тонике.

9. Переживание и наблюдение октавы.

При постановке каждой задачи на переживание и наблюдение того или другого явления автор заявляет, что каждый (на основании уже упомянутых врожденных чувств) легко заметит эти явления. Напр., при зад. 1 автор пишет: «В с я к и й *) легко замечает, имеет ли данный звукоряд заключение, органический перерыв, полузаключение или кажущееся заключение» (стр. 80). При зад. 7-й «К а ж д ы й *) чувствует, ведет ли тон сверху к тонике или снизу» (имеются в виду вводные тоны, составляющие принадлежность современной европейской гаммы и разнящиеся тем, что верхний отстоит от тоники на целый тон, а нижний на полтона. Прим. С. О.), и «к а ж д ы й *) одним чувством с абсолютной уверенностью может постичь разницу между тоном и полутоном» (стр. 82). При зад. 9-й «Каждый человек бессознательно возьмет октаву в пределах своего голосового диапазона» (стр. 83) и т. д.

Мы намеренно привели и основные соображения автора и целиком привели всю набросанную им программу, чтобы до конца проследить ход мысли автора и чтобы легче обнаружить и ложность основных допущений и шаткость всей этой новой, так горячо рекомендуемой автором системы.

1. Строя свою систему на основе «заключенных в каждом человеке чувств формы, ритма, мелодии и гармонии», автор не только допускает врожденность таких чувств как бесспорный факт, но не сомневается в существовании врожденных даже частных чувств — как чувство затакта, чувство полного и половинного каданса и т. д. Логически продолжая эту систему, ничего не остается, как допустить существование врожденного чувства синкопы, передвинутого ритма, квартсекст-аккорда, гармонической секвенции и т. д.

2. Ссылками на «каждого», т. е., что каждый обладает

---

*) Разрядка наша. С. О.

составленным автором вышеприведенным перечнем врожденных чувств и, следовательно, утверждением, что все дети одинаковым образом переживают половинные кадансы, вводные тоны и т. п., автор как бы утверждает, что все эти перечисленные частные чувства врождены всем детям всех народов земного шара, а

3) составленный автором ряд задач (как бы проб на врожденные чувства), взятый из немецкой классической музыки и преследующий распознавание (на основании врожденных чувств) именно этих немецких элементов, служит как бы для утверждения, что всем детям всех народов врождены именно чувства немецкой да еще классической немецкой музыки немецкой классической формы, немецкой мелодии с мажором и минором, немецкого ритма и немецкой гармонии. От этого вывода, вследствие его крайней новизны м. б. отшатнулся бы и сам автор, но вывод этот неумолимо вытекает из всех его построений.

Знакомство с музыкою различных народов показывает нам совсем другое, а именно, что чувства западно-европейской (и немецкой) музыки для всех народов необязательны, и что вообще каких-либо общеврожденных чувств формы, ритма, мелодии и гармонии не существует. Уже само наличие особой музыки, характерной для каждого народа, говорит об этом. Ряд примеров еще более убедит нас в этом.

1. Форма русской (или сербской) песни не создана применительно к немецкому чувству и непохожа на форму немецкой песни.

2. Привычный для восточных народов сложный, развитый ритм несвойственен и трудно уловим для западно-европейца.

3. Естественная для восточных народов (евреев в особенности)мелодия с увеличенной секундой необычна и повидимому «не врождена» западно-европейцам.

4. Зачаточные мелодии некоторых юго-славянских этнографических групп не имеют развитой по-немецки гаммы, а вращаются в коротком звукоряде из 2—3 звуков, где нельзя отыскать вводного тона и вообще зап.-европейская гамма не может быть общеобязательной и общераспространенной. По формулировке известного современного чешского композитора Леоша Яначка, «гамма есть результат душевного

настроения. („Tonina jest výsledním stavem duševním“ Leoš Janaček „Návod k vyučování zpěvu“ Str. II.)

5. Русские гаммы (лады) не имеют вводных тонов.

6. Русский каданс не имеет немецкого устройства.

7. Серб имеет чрезвычайно своеобразное чувство каданса. Он устраивает себе самый совершенный каданс самым невыносимым для немца способом — с гармоническою секундой, которую долго и с видимым удовольствием протягивает и чувствует при этом самое совершенное заключение. (Об этом см.: интересную во многих отношениях работу чешского ученого: L. Kuba «Piseň Jihoslovanská», Praha 1923).

8. «Врожденная» современным грекам мелодия с секундами в $^{7}/_{12}$ и $^{9}/_{12}$ тона и ощущаемая ими, как самая совершенная мелодия, ощущается зап.-европейцами, как сплошная фальшь.

9. Многие восточные народы совершенно не имеют гармонии, а если и имеют, то не немецкого образца.

10. Стремления в современной музыке последнего времени поставить мелодию вне какой-либо тональности и попытки построения аккордов по квартам (см. статью В. М. Беляева «Скрябин и будущее русской музыки» в журнале «К новым берегам» № 2), перевертывают все, доселе существующие воззрения системы музыки, даже более: разрушают существующую систему.

Приведенных примеров достаточно, чтобы убедиться, что у различных народов чувства формы, мелодии, гармонии и т. д. совершенно различны и чувства форм мелодий и гармоний немецкой классической музыки совершенно необязательны.

Мало того. У одного и того же народа в разные эпохи врожденные чувства были совершенно различны.

1. Древние греки еще при жизни своей утратили энгармонический тетрахорд (четырехступенная гамма с расположением звуков $^{1}/_{4}$ т., $1^{1}/_{2}$ т., $^{1}/_{4}$ т.) *).

---

*) Плутарх (I в. по Р. Х.) говорит: «Нынешние музыканты совершенно оставили прекраснейший род пения, в котором преимущественно упражнялись древние, по причине его важности, так что очень немногие имеют понятие об энгармоническом интервале и в своем легкомыслии доходят до того, что высказывают убеждение, что энгармонический диезис не имеет свойств доступного слуху интервала, почему и исключают его из мелодии». (Plutarch über die Musik в изд. Вестфаля, стр. 9. Цитировано по Металлову, «Ист. церк. пения в России», стр. 9).

2. Древние греки отрицали гармонию и многогласие.

3. Европейские народы до XIII века не считали терцию консонансом и не выносили ее в качестве гармонического тона за резкость. При несложных двух и трехголосных композициях (diskantus, faux bourdon) мелодию сопровождали параллельными квинтами и октавами, допуская изредка кварту.

4. Современное ухо считает параллельные квинты и октавы варварством, а терция, введенная впервые в качестве гармонического тона Франконом Кельнским в XIII веке, легла в основу всей современной системы гармонии.

5. Кварта квалифицируется теперь как диссонанс.

Так изменились чувства зап.-европейских народов! Но и этого мало. Г. Якоби, базирующийся на врожденных чувствах, впадает в еще большее противоречие своим собственным мыслям.

Для переживания и наблюдения форм, мелодии и гармонии Якоби пользуется фортепиано (?!), т. е., инструментом, фальшивым по самому своему замыслу и существу. Как известно, строй ф-п. сделан искусственно и разнится от акустического строя. В нем, напр., уничтожена разница между большим и малым целым тоном (отношения $^9/_8$ и $^{10}/_9$), уничтожена комма (разница) между диезом предыдущей ступени и бемолем последующей ступени и т. д. Мелодия и гармония на ф-п. не соответствует акустическим законам и требованиям слуха и, следовательно, по существу фальшива. Как же можно аппробировать врожденные чувства (напр., мелодии и гармонии) на гармониях и мелодиях ф-п.? Остается допустить, что людям врождены чувства фортепьянной гармонии, и что у всех людей ухо, как и ф-п., темперировано.

В чем же дело? В чем коренится главная ошибка? В том, что чувства, о которых говорит Г. Якоби не являются биологически данными, присущими каждой особи, как, скажем, глаза, уши и т. д., с которыми человек родится. Но может быть они свойственны данной расе? Может быть система Якоби годится в таком случае для немецких детей? Этого более скромного вопроса Якоби не ставит, будучи уверен, что чувства половинного немецкого каданса или вводного тона свойственны всем людям. Мы, однако, попытаемся разобрать и этот более скромный вопрос.

Возможно, что до известной степени и в ограниченной и

более общей форме те или другие чувства, напр., чувство ритма, мелодии и гармонии и врождены отдельным народам, как расовый их признак, покоящийся на особом анатомическом и физиологическом устройстве, напр., их уха. Но врожденность и расовых чувств: расовой мелодии, расовой гармонии и т. д. приходится ограничивать, потому что у каждой расы, как было указано выше, с течением времени менялись чувства, — например, ранее параллельные квинты и октавы считались самыми гармоническими последованиями; а теперь считаются самыми неблагозвучными варварскими последованиями; коренная русская песня в самом народе перекроилась на итальянско-немецкий лад. Следовательно, какой-либо перечень врожденных расовых музыкальных чувств не является постоянною устойчивою биологическою данностью. Система Якоби, таким образом, и в применении к немецким школьникам может не дать хорошего результата.

Присутствие тех или других врожденных, биологических, данных каждому, частных чувств мелодии, гармонии и т. д. и их количество и степень могло бы быть найдено только при помощи экспериментальной психологии, путем производства опытов (и наблюдений) над большим количеством разноязычных и разноплеменных народов. Но и в этом случае поражающих результатов ожидать нельзя. Так заставляет думать существование этнографической (местной) музыки.

Во всех случаях, повидимому, придется говорить о самых общих, элементарных врожденных чувствах, а не о таких, как чувство вводного тона, доминанты и т. д., потому что у многих народов (и у детей, следовательно) нет и самой доминанты, а весь их звукоряд вращается в пределах 2—3 звуков.

Всем людям могут быть свойственны — как биологически данные, весьма немногие элементарные чувства: это чувство двухдольного такта, данное в биении сердца и акте дыхания, и может быть чувство полного консонанса, унисона и октавы, — обусловленное устройством уха. С этими чувствами человек родится, а вводные тоны он может не чувствовать до конца своих дней.

Откуда же взялись чувства формы, мелодии, гармонии (немецкой) у учеников Якоби, оказавшиеся у них на лицо к началу занятий музыкой? Из опыта и главным образом (если не всецело) из опыта. Трудно представить себе ребенка и в

особенности современного европейского ребенка, выросшего совершенно без музыкальных впечатлений. Когда он еще в колыбели, мать или няня поет ему песни, затем он часто слышит дома пение и нередко игру на ф-п., граммофон, в церкви он слышит пение и орган, на улице военную музыку, шарманку; в деревне — деревенские песни и деревенскую музыку — дудку, рожок и т. д., а в наше время гармошку. Одним словом, представить себе ребенка, напр., к 5 годам без всяких музыкальных впечатлений совершенно невозможно. К этому времени у детей образуется уже большой запас музыкальных впечатлений и представлений. К этому времени у них появляется уже и своя любимая и нелюбимая музыка. М. И. Глинку приблизительно в этом возрасте забавлял звон колоколов. А. П. Бородин в этом возрасте часто тащил няню слушать полковую музыку. Маленький П. И. Чайковский по целым часам не отходил от «оркестриона» (органчика).

Самые ранние бессознательные и безотчетные музыкальные впечатления от самого дня рождения напластываются в душе ребенка и к пяти, напр., годам, составляют уже большой основной музыкальный фонд. О силе и глубине этих первых детских впечатлений говорят нам биографии известных композиторов.

Но не только сложные сколько-нибудь чувствования (или по терминологии Якоби чувства) каданса, тональности и т. д. образуются у детей в результате опыта, но и элементарнейшие чувства, как, напр., чувство двухдольного такта (данного уже в биении их сердца и дыхании), дети постигают путем опыта: при ходьбе, при наблюдении полета птиц, а современный ребенок (почти каждый) еще и при наблюдении качаяния маятника и тиканья часов, которое он слышит (и может быть вслушивается) ночью, среди глубокой тишины. Спросите ребенка, как бьется его сердце (если он знает уже что-нибудь о сердце), он едва ли ответит, а спросите его, как тикают часы, он ответит ритмически точно — «тик-так». Дети, только начинающие говорить, часто дают часам ими самими придуманное и с их точки зрения правильное название — «тик-так», «тик-таки».

Детский опыт в области звуковых и музыкальных явлений значительно больше, чем это обычно предполагают. Если

комплексы музыкальных чувств «врожденных» (допуская, что таковые могут быть) и благоприобретенных (путем опыта) изобразить графически в виде кругов, то круг первых чувств будет очень мал. Круг же музыкальных чувств, благоприобретенных путем опыта, в результате воздействий расы, среды, обстановки, воспитания, будет неизмеримо больше.

Как же программа Якоби, страдающая такими неправильностями, оказалась подходящей для его учеников? Очень просто. Якоби подходит к детям немецким и вообще западно-европейским, имеющим общую, так называемую зап.-европейскую структуру музыки. У его учеников уже был опыт по преимуществу немецкий. Все их ощущения, переживания, впечатления состояли из форм и явлений немецкой и вообще зап.-европейской музыки. В результате этого дошкольного психологического опыта у них оказались, м. б. определенные чувства, правильно реагирующие на немецкую музыку. Но чувства эти не были врождены, как предполагает Г. Якоби, а благоприобретены. Другие дети из другой среды, обстановки и народа оказались бы с другими «врожденными» чувствами, т. к. фактически эти чувства не врождены, а благоприобретены *).

Универсальность системы Якоби в смысле возможности повсеместного ее применения, таким образом, отпадает, а мо-

---

*) Как, напр., можно искать врожденное чувство затакта у чешского ребенка, когда только 1,5% чешских песен имеет затакт. Из классического сборника чешских песен К. Эрбена, „Prostonárodní české písne a řikadla“ sebral a vydal K. J. Erben.—Praha 1863, II издание 1886 года), заключающего 811 напевов лишь 12 имеют затакт. Все остальные начинаются полным тактом. Это объясняется особым свойством чешской речи, главным образом, тем, что ударение почти всегда падает на первый слог слова. У немецкого же ребенка, наоборот, может образоваться чувство затакта, т. к. ударение в слове большею частью падает на второй, третий и т. д. слоги, а часто употребляемые и никогда не ударяемые члены der die, das и т. п. при пении и декламации всегда дадут затакт. Как результат этой особенности немецкой речи — у немцев 75% песен с затактом. (Высчитано О. Гостинским по сборн. немецк. нар. песен Erck'a. См. книгу Ot. Hostinský. Čeká světká píseň lidová, стр. 39—42). Недаром немец Rittersberke, один из первых собирателей чешских народных песен, издавший в 1825 г. сборник чешских народных песен, не уловил характерной черты чешской песни и, руководствуясь немецким чувством затакта, наставил затактов там, где их у чехов совершенно не было. (Подробно — см. указанную выше книгу Ot. Hostinsk'oro).

жет быть эта система не везде годится даже и в пределах самой Германии. Отпадает же эта универсальность именно потому, что неверно было основное положение — врожденность ряда специфических музыкальных чувств и их общность для всех людей.

Как, однако, обстоит дело с самими методами музыкального воспитания, вводимыми Якоби. Способ подражания и повторения, как было видно выше, Г. Якоби совершенно отрицает, совсем не дает ему места. Взамен его он ставит во главу угла м е т о д п е р е ж и в а н и я.

Можно вместе с Якоби отрицать канареечный способ обучения, если он главенствует, возводится в систему и проводится вплоть до высших ступеней обучения. Но подражание нельзя вычеркнуть целиком ни из какой системы музыкального воспитания. Подражание, в особенности в раннем детстве, есть форма душевной деятельности ребенка. Ее нельзя поэтому совершенно устранить. Подражание во многих случаях приносит большую пользу, так благодаря подражанию ребенок, главным образом, приобретает речь и т. д. Устранение подражания было бы не только неразумно, но и практически было бы невозможно. На первой ступени воспитания, когда детям недоступен еще анализ звуков, подражание есть единственый путь для накопления песенного и попевочного материала, с помощью которого ребенок удовлетворяет свою настойчивую и растущую потребность музыкального выражения. Обратите внимание на существование огромного количества д е т с к и х н а р о д н ы х песен и игр. Вся эта масса песен (нешкольного происхождения) поддерживается в течение столетий исключительно детьми. Детей этим песням никто не учит. Они сами учатся. Изучение этих вечно цветущих песен детства начинается очень рано. Едва начинающий лепетать ребенок старается осилить ту или другую понравившуюся ему песню. На первых порах у него получается только лепет. В его несовершенной песне есть, однако, уже определенная нравящаяся ему фигура, и он доволен, что одолел песню, что нашел нечто, чем может себя музыкально проявить. Трудно ожидать от ребенка, чтобы он для совершенного музыкального выражения всякий раз творил свои собственные ритмы и мелодии. И взрослый-то человек с развитой психикой с большими, казалось бы, пружинами и средствами для творчества, в большинстве случаев свои чувства

распевает по чужим нотам, поет чужие песни. Дар творчества дан немногим. Такие дети на всем земном шаре считаются единицами. Из них потом выходят певцы Божьей милостью и такие композиторы, как Моцарт, Глинка, Бородин, Римский-Корсаков, Чайковский, Глазунов, т. е. явления выдающиеся. Обычно же, большая часть репертуара детей, т. е. материала для их собственного музыкального выражения берется ими из слышанного, с разными намеренными и ненамеренными уклонениями и изменениями. Характерно, что при восприятии и заучивании песен смысл для детей часто не важен. В песне их привлекает, главным образом, музыкальная сторона. Всем известен бессмысленный набор слов при детском считании: вроде «Нина, Фаня, Таркаканя» и т. п. При считаньи важен ритм, а не слова. Иногда дети поют песню и на чужом языке, сохраняя при этом основные черты мелодии и ритма. Так, словацкие дети в Римаве переняли песенку от немецких детей и пели:

Zgrine grá, zgrine grá, zvunde mander fíze,
Vele, vele šestenák, zknize velicíze; по-немецки это было:
Grünes Gras, grünes Gras unter meinen Füssen,
Welche wird die schönste sein, diese werd'ich küssen. (См. P. Dobšinský „Prostonárodní hry slovenské примечание к игре „Láson").

Как мы видели, подражание и повторение играют огромную роль в образовании у ребенка музыкального фонда в раннем детстве. Как мы увидим далее, подражание и повторение необходимо и при дальнейшей сознательной работе, при приведении в порядок звуковых впечатлений.

Метод переживания, выдвигаемый Якоби, вообще заслуживает признания, но он не представляет собой новизны. Он уже применялся и в России лет 10 назад, напр., В. Н. Шацкой в ее музыкальной школе и детском саду о-ва «Детский труд и отдых», применялся также и в бывшей Медведниковской гимназии в Москве и в других местах.

Новизна метода Якоби лежит лишь 1) в исключительности, с какою этот метод им применяется, в недопущении повторений и подражаний и 2) в том, что переживание тех или других элементов музыки допускается только «в их музыкальной и логической связности» (стр. 82).

О неправильности устранения подражания и повторения

уже говорилось выше. Целесообразна ли вторая особенность метода Якоби — требование переживания музыкальных явлений только в их логической связности. Автор утверждает, что именно при этой связности-то и может «каждый постичь без труда одним абсолютным чувством разницу, напр., между тоном и полутоном в то время, как обычное упрежнение слуха пытается развить эту способность путем длительных упражнений и измерений мертвых, из внутренней зависимости вытекающих (?) *) элементов» (стр. 82). Повидимому, автор не допускает изоляции той или другой мелодической или ритмической фигуры или гармонии для лучшего ее постижения. Наблюдение должно происходить на целостных отрывках или даже законченных частях (сонатных?). Правильно ли это?

Иногда для отчетливости наблюдения и переживания изолирование и повторение тех или других элементов прямо необходимо. Временные протяжения гораздо труднее постижимы, чем протяжения пространственные. Для надлежащего рассмотрения предмета его изолируют в пространстве. Для надлежащего наблюдения звукового последования (или сочетания) его надо изолировать во времени. Чтобы отчетливо распознать быстро движущийся предмет, надо или замедлить его движение в пространстве, или остановить совсем, или повторять экспозицию, заставляя его многократно проходить перед глазами. Чтобы отчетливо постичь звуковое последование (ритм, мелодию, гармонию) надо или замедлить его движение во времени (замедлить темп), или остановить (фермато на к. н. гармонии для лучшего ее постижения), или повторять экспозицию, т. е. повторять то или другое последование мелодии, гармоний, ритмов и т. д. Отсюда следует, что изолирование и повторение тех или других звуковых последований не только не вредно, но необходимо. Тут Якоби впадает в ошибку. Школа ни в каком случае не должна отбрасывать такие ценные и разумные приемы.

Совершенно справедливо замечает Г. Якоби об обучении нотам и об инструментальной подготовке. «Изучение нот и музыкальных знаков должно последовать после интенсивного развития способности представления звуков и только как

---

*) Повидимому, должно стоять: «не вытекающих». Прим. С. О.

средство графического закрепления внутренних представлений этих звуков по отношению ко времени и тону (стр. 83). Инструментальная подготовка должна быть иной, чем теперь». «С игрой на инструменте надлежит подождать до тех пор, пока объем тонов внутренне переживаемой музыки не превзойдет собственные средства выражения, как пение, свист, хлопанье (в ладоши)» (стр. 84)». «Инструмент должен служить тем, чем он должен быть, именно орудием, вспомогательным средством для музыкального выражения, но отнюдь не объектом управления усердных чтецов нот или для более или менее ловкой гимнастики пальцев... Пальцы несравнимо свободнее подчиняются интенсивному представлению звука, чем какой-либо умственной комбинации (стр. 85). «Внимание, не будучи направлено на трудное расшифрование нот и музыкальных знаков, обращается целиком на пользу игре» (стр. 85).

Из инструментов для собственной инструментальной подготовки ученика вместо традиционного форте-пиано Якоби настаивает на смычковых и духовых «как за их полные живые звуки, дающие более здоровое представление звуков, чем короткие тоны рояля, так и за то, что на них возможно выразить только мелодию, тогда как на рояле пальцы неизбежно должны играть сложные созвучия задолго до того, как развилась способность внутренне представлять себе эти звуки, до того, как полифонные и аккордные средства выражения подверглись той же обработке, как и мелодические» (стр. 85). Со всем этим нельзя не согласиться.

Что же можно сказать в конце концов о всей развертываемой Г. Якоби системе или вернее схеме всеобщего музыкального воспитания? Она не нова, как может показаться на первый взгляд, не совершенна и не универсальна. Для русской школы в таком виде, в каком она изложена Якоби, она не годится и ни в каком случае не может быть образцом для подражания. Чтобы она сослужила хоть какую-нибудь службу, она должна быть очищена от основных ошибочных положений, и в нее должен быть внесен ряд существенных поправок, а именно.

1. Раз навсегда должен быть отброшен миф о врожденности частных музыкальных чувств.

2. Надо запомнить, что вся музыка, т. е. и способы и

формы музыкального выражения и квалификация (точнее эстетическая оценка) музыкальных явлений, покоится не на врожденных всем людям и одинаковых для всех чувствах и абсолютных, извечно предписанных законах форм, мелодии, ритма и т. д., а являются продуктом расы, истории, природы и быта. Наличие у каждого народа особых форм, особых музыкальных скал (гамм), ритмов и гармоний подтверждает эту мысль. И каждым народом усваиваются прежде всего именно свои формы, гаммы и гармонии. Они же составляют и первый основной музыкальный фонд каждого ребенка этого народа. Они (эти формы, мелодии, гармонии) часто не совпадают с западно-европейскими.

Для большинства детей таким первейшим и основным музыкальным фондом будут, главным образом, детские народные песни, исчисляющиеся у каждого народа тысячами и представляющие собою живой, на протяжении веков неиссякаемый источник детской музыки и детской радости.

3. Беря за отправную точку для занятий опыт ребенка, надо сразу же отказаться от всякой универсальности программы. Программ будет столько, сколько на земном шаре будет музыкально-этнографических групп.

4. Для русской школы должна быть создана своя программа, покоющаяся на своей этнографической музыке. Но и для России не может быть одной универсальной программы. В Северном крае система задач должна быть несколько иной, чем в Малороссии, п. ч. этнографическая музыка этих областей, а следовательно и опыт детей будут различны.

5. Рядом с методом переживания и наблюдения должны быть допущены в необходимых размерах и в особенности в раннем периоде методы повторения и подражания.

6. При методе наблюдения и переживания должен быть временами вносим прием изолирования звуков и звуковых последований.

С. Орлов.

Исследование моторных функций у детей

(по работам Московского Медико-Педологического Института).

В общих планах экспериментального исследования личности ребенка исследование моторной сферы находило себе до сих пор очень скромное место. Особым вниманием пользовалось изучение интеллекта и сензорной области, располагающее богатой научной литературой и хорошо разработанными методами исследования. Развитие психоанализа способствовало усиленному изучению эмоциональной жизни как взрослого, так и ребенка и действительно позволило вскрыть глубоко запрятанные психические механизмы данной области. С областью же движений знакомились преимущественно путем внешнего наблюдения и это несмотря на то, что эргометрия, исследование двигательного темпа, координации движений и другие отделы моторной сферы обладают разнообразнейшими приемами экспериментального изучения. Между тем точное представление об особенностях моторного аппарата человека и всех его механизмов, детальное знакомство с двигательными явлениями и формами, с их развитием в био-генетическом ряду и эволюцией их в индивидууме имеют громадное значение как для самой психологии, так и для прикладных наук — медицины, психотехники и педагогики.

Учитывая все это значение и пробелы в данной области, Московский Медико-Педологический Институт предпринял коллективный труд, посвященный всестороннему исследованию моторной сферы человека. Первые результаты этого труда выразились в двух печатных статьях: 1) д-ра Гуревича «К постановке вопроса о способах и целях исследования двигательных функций»*) и 2) д-ра Озерецкого**) «Метрическая скала для исследования моторной одаренности у детей».

Профессор М. О. Гуревич в своей статье резюмирует современные взгляды в неврологии на двигательные нервные механизмы, их локализацию, на характер двигательных расстройств при поражении различных двигательных центров. Из очерка видно, что высший моторный аппарат чрезвычайно сложен, что выяснена лишь только еще основная структура его, детали же еще сравнительно мало изучены, и многие наблюдения различных ученых противоречат друг другу.

---

*) Статья в сборнике статей Гос. Медико-Педологического Института НКЗ «Вопросы педологии и детской психоневрологии». Москва 1924 г. (стр. 5—39).

**) Издана отдельной брошюрой в 1923 г. (24 стр.)

Рассматривая нормальные движения у человека, автор останавливается на их свойствах, вариациях и пробует классифицировать их с анатомо-физиологической точки зрения. По механизму автор различает: 1) движения простые рефлекторные (локализация в стволовой части мозга); 2) ассоциированные автоматические или первичные автоматизмы, исходящие из автоматической установки и всегда бессознательные (стрио-церебеллярная локализация); 3) автоматизированные движения или вторичные автоматизмы Vogt'a, происходящие из сознательных движений и всегда могущие быть превращенными в сознательные и повидимому никогда не уходящие из поля сознания (корковая локализация); и 4) волевые сознательные движения (локализация по Henschen'у в коре левого полушария).

Высшие формы движений используют все механизмы низшего порядка. Если принять, что всякий сложный моторный акт состоит из 3-х компонентов: автоматического, автоматизированного и сознательного психо-моторного, и что первый представляет собой постоянную величину, которой определяется тонус, синергия и равновесие, то можно сказать, что характер всякого сложного движения определяется той или иной пропорцией между вторым и третьим компонентом. При разных обстоятельствах, у разных субъектов, в разные возрасты взаимоотношение их различно. При правильном соотношении автоматизированных и сознательных компонентов движения достигают того, что называется «естественностью». Напротив, у застенчивых людей пропорция изменяется. Не доверяя своим автоматизированным движениям, субъект усиливает сознательные — психомоторные и лишает их свободного проявления. То же можно наблюдать у плохого актера, неспособного целиком перевоплотиться в изображаемое им лицо.

По качеству движений проф. Гуревич различает следующие свойства: 1) энергию, силу (преимущественная локализация в центральной моторной коре); 2) точность направления и выполнения в отношении пространства (кортико-церебеллярная синергия); и 3) последовательность во времени, ритмичность, плавность, грациозность (преимущественно стриальная локализация).

По количеству автор различает: 1) богатство и бедность движений (в единицу времени, преимущественно стриальная функция); 2) длительность и непрерывность движений (фронто-стриальные функция) и 3) одновременное выполнение нескольких рядов движений (психо-моторная функция при наличии автоматизированных формул).

Количественная и качественная сторона движений находится в тесной связи с упражняемостью, тренировкой, утомляемостью, с общей экономикой движений. Движение тем более утомительно и неэкономично, чем более оно требует участия

большего числа высших корковых центров. Таковыми являются волевые движения. Отсюда в экономике труда стремление найти длительные, автоматизированные, особенно ритмические движения, не встречающие сопротивления и находящиеся в соотношении с особенностями организма.

Рассматривая затем движения по отношению к внешнему миру, проф. Гуревич проводит следующее деление: 1) *защитные рефлексы* (стрио-церебеллярная локализация); 2) *выразительные движения:* мимика, жесты, аффективные движения, речь (стриальные и кортико-церебеллярные механизмы); 3) *сопровождающие движения*, среди которых различаются движения *целесообразные*, придающие неработающим частям тела положение, благоприятствующее данному движению (перенос центра тяжести, качание руками при ходьбе), и движения *излишние*, наприм., различные движения, которые производит человек во время умственной работы, в роде пощипывания усов, ходьбы и др. (локализация преимущественно стриальная); 4) *рабочие или продуктивные движения*, задачей которых является преодоление внешнего сопротивления (локализация преимущественно корковая с участием всех остальных компонентов). Рабочее движение, являясь весьма сложным движением, предъявляет к моторному аппарату много требований.

Далее проф. Гуревич, придерживаясь описания Homburger'a, намечает схему развития моторных функций в человеке от рождения до смерти. Параллельно с развитием в человеке различных нервно-двигательных систем меняется и характер самих движений. В первые месяцы жизни наблюдаются массовые двигательные реакции, которые постепенно дифференцируются. В дошкольном возрасте (начиная с 3-х лет) отмечается при богатстве движений легкость, грациозность, пластичность, сравнительная неутомимость. Автор объясняет это тем, что движения ребенка этого возраста протекают при максимуме естественности, течение их совершается в полном соответствии с физиологическими и механическими свойствами его двигательного аппарата, в надлежащем темпе и ритме с гармоничными переходами от сокращения отдельных мускульных групп к расслаблению таковых. Между первым и вторым детством ребенок научается пользоваться своим двигательным аппаратом (психомоторная кора) и вырабатывает личные особенности мимики и жестов. Ко времени второго детства несколько уменьшается обилие движений, но двигательный аппарат тем временем совершенствуется. В переходном возрасте pubertatis происходит перестройка моторного аппарата. Движения количественно снова увеличиваются, а качество их падает, т. к. они становятся в это время угловатыми, неловкими. По мнению Homburger'a эта перемена стоит в связи с тем, что в организме появляется некоторая дисгармония, а именно, рост центральных органов временно отстает от роста их орудий; к тому же нарушается отчасти регуляция эндокринных желез. Далее

автор коротко характеризует особенности движения у взрослого человека, у мужчины и женщины, у старика и, наконец, сравнивает движения европейца и азиата.

Вторая работа, вышедшая из стен Московского Медико-Педологического Института, принадлежащая перу д-ра Озерецкого, посвящена исследованию двигательной сферы у детей. Следуя почину Альфреда Бинэ, давшему метрическую скалу постепенного роста умственного уровня у детей, в виде расположенных по возрастам прогресивно усложняющихся тестов (испытаний), д-р Озерецкий построил свою работу о моторных функциях у детей по тому же возрастному принципу.

Частью заимствуя у Отто Липпмана, частью подбирая самостоятельно, д-р Озерецкий собрал свыше 100 моторных упражнений, которые он по вполне определенной методике испробовал на детях от 3-х до 15-ти лет московских детских домов и садов.

Применены они были на 410-ти детях (188 м. и 222 дев.), признанных медицинским и психологическим обследованием вполне нормальными. Из 127 предложенных тестов д-р Озерецкий оставил всего около 70-ти. Выбором его руководили следующие основные требования: испытания должны были носить естественный характер, соответствующий обычным детским движениям, влияние на них упражнения и обучения должно было сказываться в наименьшей по возможности степени, упражнения эти не должны нуждаться в специальной аппаратуре.

В результате исследования 410-ти детей эти 70 тестов были разнесены по степени возрастающей трудности по возрастным группам от 3 до 15-ти лет. Принципом отнесения задачи к тому или иному возрасту служило следующее положение: задача относилась к тому возрасту, дети которого только в 20—25% не могли с ней справиться. (Пример: если не справлялись только 10% детей данного возраста, то задача для них была слишком легкой, если же не выполняли 40%, то задача считалась слишком трудной).

Метрическая скала моторной одаренности д-ра Озерецкого имеет ряд недостатков частью существенного, частью технического характера. Почти все они отмечаются и самим автором в его краткой брошюре. Во-первых, само название и термин «моторной одаренности» вряд ли приложим. Уместнее говорить здесь о моторном статусе, чем об одаренности. К числу недостатков данной работы следует отнести и то, что она теоретически совершенно не обоснована автором, и что серия его тестов выпущена им без какого бы то психофизиологического анализа. Подобный анализ, вероятно, наглядно обнаружил бы некоторую односторонность и недостаточную широту участия всех мускульных групп; так в старших возрастах следовало бы дать упражнения для более мелких мышц, в виде некоторых

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 115 - 134

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ручных работ. Далее, серия тестов начинается, к сожалению, лишь с 4-хлетнего возраста и не выработана для детей более раннего возраста. Это дало бы более полную картину постепенного развития моторных функций у детей, с одной стороны, а с другой — позволило бы измерять двигательный уровень у субъектов с сильно отсталым моторным аппаратом. Следует отметить в числе недостатков наревноценность отдельных тестов; недостаточно точную их формулировку; неравномерное количество тестов по возрастам, последнее обстоятельство затрудняет подсчет результатов.

Все указанные и неотмеченные недостатки скалы в дальнейшем, по мере применения, вероятно будут устранены. Появление работы д-ра Озерецкого в области моторных функций следует горячо приветствовать. Кроме того, что она дает в руки исследователя готовую, определенную методику, проверенную на сравнительно уже большем материале, она дает в руки педагогу ценные указания, которые помогут ему разобраться в двигательных особенностях его воспитанников и обратить своевременное внимание на задержки и дефекты развития моторной сферы у некоторых детей, нуждающихся во врачебном, быть может, вмешательстве. Данная скала может также служить для проверки результатов воздействия различных методов так называемой физической культуры (подвижные игры, гимнастика, ритмика, отчасти ручной труд). Ниже приводим всю скалу целиком, так как она представляет собой несомненный научный и практический интерес.

Метрическая скала для исследования моторной одаренности у детей.

Составил д-р *Н. И. Озерецкий.*

4 года.

1. Прыганье на одной ноге при открытых глазах на расстоянии двух сажен. Скорость не учитывается. Тест считается выполненным, если исследуемый ни разу не коснется пола подогнутой ногой. Требуется прыганье на правой и на левой ногах; 1′ перерыв.

2. Подпрыгивание. Одновременно отделяются от земли обе ноги, слегка согнутые в коленных суставах. Ни высота подъема, ни скорость не учитывается. Тест считается невыполненным, если испытуемый не умеет сразу отделить обе ноги и произвести меньше трех подпрыгиваний.

3. Вхождение на лестницу в десять ступеней. Высота ступенек ¼ аршина. Требуется взойти, не опираясь руками о перила. Скорость не учитывается. Тест считается невыполненным, если испытуемый при вхождении ставил ноги таким образом: первая ступен-левая нога, потом правая, т. е. приставлял одну ногу к другой. Требуется шагание, т. е. правая нога 1., 3., 5., 7 и 9 ступени, левая 2., 4., 6., 8. и 10.

4. Схождение с лестницы. Условия теста № 3.

5*). Хождение по прямой на расстоянии 2-х сажен с открытыми глазами. Скорость не учитывается; незначительные (не более 3-х вершков) уклонения от прямой зачитываются, как минус. При одном отклонении тест может быть повторен.

6. Уменье умыться. Задание считается выполненным, когда испытуемый умеет набрать воду в пригоршни (сложенные мизинцами ребра обеих кистей рук) и донести воду до лица, с тем чтобы увлажнить его.

7. Поймать обеими руками мяч на расстоянии 1-го аршина. Мяч кидается «броском» экспериментатором; из трех киданий два должны быть положительными.

5 лет.

1. Прыганье на одной ноге при закрытых глазах, на расстоянии 2-х сажен. Скорость не учитывается; тест считается выполненным, если исследуемый ни разу не коснется пола подогнутой ногой. Требуется прыганье на правой и левой ногах с 1′ перерывом.

2. Хождение на пальцах ног («ципочках») на расстоянии 1 сажени. Скорость не учитывается. Тест считается выполненным, если испытуемый ни разу не коснется пятками пола**).

3. Приподнимание и опускание на пальцах ног. Требуется сделать одновременно по пяти опусканий и приподниманий, не касаясь пятками пола. Скорость не учитывается; высота подъема должна быть максимальной; при опускании пятки не доходят до пола на $^1/_2$ вершка. Испытание производится без обуви. При одной ошибке после отдыха допускается повторение.

4. Сгибание и разгибание туловища. Требуется сделать подряд 5 максимальных сгибаний и разгибаний; скорость не учитывается;

5. Вбегание на лестницу. Лестница в 10 ступенек, вышина которых $^1/_6$ арш. При вбегании держаться за перила не разрешается. Во внимание принимаются также условия теста № 3 для 4-хлетних. Исполнение задания ограничивается временем в 6—7″. При пропуске ступеньки задача повторяется.

6. Уменье самостоятельно одеться. Надеть брюки с подтяжками, рубашку с кушаком на пуговицах и пальто для мальчиков; платье, юбку и пальто для девочек. Все пуговицы застегиваются самостоятельно.

7. Уменье самостоятельно надеть башмаки и застегнуть пуговицы или зашнуровать их. Ограничивается временем в 3′.

8. Вставить перо в ручку. Ограничивается временем в 3″.

9. Вставить в замочную скважину ключ и повернуть его (отпереть и запереть). Ограничивается временем в 30″.

10. Попадание мячем в цель на расстоянии 1-го аршина. Вешается квадратная доска (5 × 5 вершков) на уровне груди испытуемого. Попадание должно быть с «развернутого плеча», а не броском. Тест считается выполненным, если из 6 киданий два раза испытуемый попадает в цель, безразлично будет это центр или края доски.

11. Свести с открытыми глазами указательные пальцы обеих рук.

---

*) Задача необязательная.

**) Дальнейшие исследования показали, что задача эта выполняется в 23,8% детьми 4-хлетн. возраста, почему ее следует проделать и детьми 4-х лет.

Ограничивается временем для каждого раза в 5″; из трех попыток требуется два верных выполнения. Тест может быть предварительно продемонстрирован экспериментатором на самом себе.

12. Стояние на одной ноге в течение 15″ с открытыми глазами. Упражнение проделывается для обеих ног с 2″ перерывом.

6 лет.

1. Прыганье через веревку на высоте 1/4 аршина от полу. Допускается разбег в 1 арш.; при прыжке необходимо сгибать обе ноги в коленных суставах (перепрыгиванье, а не перешагивание). Из трех попыток испытуемый два раза должен перепрыгнуть, не задев веревки.

Примечание. Во избежании ушибов фиксируется только один конец веревки, другой же укрепляется небольшой тяжестью так, что, при задевании веревки ногой, последняя свободно падает.

2. Третья задача для 5-тилетн. повторяется и для этого возраста.

3. Прыжок с пола на ступеньку лестницы (высота 5 вершков). При прыганьи обе ноги одновременно сгибаются в коленных суставах; касаться руками перил не разрешается. Из трех попыток два раза должны быть положительными. Лучшим результатом считается тот, если испытуемый встал на носки, опускание при прыжке на пятки тоже зачитывается, как положительное выполнение, но отмечается в примечании.

4. Раскачивание ногой. Требуется, не сгибая туловища, произвести качательные (маятникообразные) движения правой ногой; 5 вперед и 5 назад, после 2″ перерыва сделать то же самое левой ногой. Амплитуда должна быть максимальной.

5. 12-ая задача для 5-тилетних повторяется и для этого возраста.

6. Приседание. Требуется проделать подряд три плавных приседания. Пятки ставятся вместе, носки разведены; при опускании туловища касаться пяток не разрешается.

7. Сбегание с лестницы. Лестница в 10 ступенек, вышина их 1/4 арш. При сбегании держаться за перила не разрешается. Во внимание принимаются условия теста № 3 для 4-хлетних. Ограничивается временем в 5—6″. При пропуске ступеньки задача повторяется.

8. Прыжок со стула на пол (высота от полу 10 вершков). В примечании указывается, встал ли испытуемый на носки или пятки; в обоих случаях тест считается выполненным.

9. Вбивание гвоздя*). Требуется 1/2 дюймов. гвоздь вбить до шляпки в сосновую или еловую доску. После первых 2-х ударов придерживание гвоздя левой рукой не допускается; каждая проба ограничивается временем в 1″. Из 5-ти проб допускается 2 неверных исполнения.

10. Поймать правой рукой мяч на расстоянии одного аршина. Условия те же, что и в тесте № 7 для 4-хлетн.

11. Вращательные (круговые) движения рук в плечевых суставах. По команде «готовься» руки поднимаются над головой вверх; с командой «начинай» испытуемый с наибольшей скоростью начинает вращать ими в плечевых суставах. Требуется беспрерывное вращение в течение 10″.

---

*) Задача эта повторяется для детей 5-ти лет.

7 лет.

1. Стояние на одной ноге в течение 10″ с закрытыми глазами. Условия те же самые, что в тесте № 12 для 5-тилетнего возраста.

2. Шестой тест для 6-тилетн. повторяется и для этого возраста.

3. Девятый тест для 6-тилетн. повторяется.

4. Очинить карандаш. Требуется придание карандашу конусообразной формы и заострение графита. Ограничивается временем в 2″.

5. Поймать обеими руками мяч на расстоянии 2-х аршин. Условия, как в 7-м тесте для 4-хлетн. возраста.

6. Поймать левой рукой мяч на расстоянии 1 аршина. Соблюдаются условия теста 7 для 4-хлетн.

7. Попадание мячем в цель на расстоянии 2-х арш. Правила теста № 10 для 5-тилетн.

8. Тест № 11 для 6-тилетних повторяется здесь.

9. Завязывание узла. Делается простой узел на нитке в $^1/_4$ арш. длины; местоположение узла (середина конца) не учитывается; ограничивается временем в 1′.

10. Перенести на расстоянии в 1 саж. в вытянутой руке стакан с водой, налитой в уровень с краями, не расплескав последней. Ограничивается временем в 1′.

11. Одновременное прыгание на правой ноге и вращение левой руки в плечевом суставе в течение 7″. После 2″ перерыва проделывается в обратном порядке.

12. Коснуться указательным пальцем правой и левой руки по очереди кончика носа. Проделывается при закрытых глазах. Из 3-х проб две должны быть верными.

8 лет.

1. Положить на тыл стопы правой ноги (испытуемый разут) спичечную коробку и пронести ее на расстоянии в 1 саж. Ограничивается временем в 20″. Из 3 проб две должны быть правильными. После 2′ перерыва то же для левой ноги.

2. Девятая задача для семилетних повторяется.

3. Четвертая задача для семилетних повторяется.

4.*) Десятая задача для семилетних повторяется.

5. Прыганье на одной ноге и вращение обеих рук в плечевых суставах. Условия см. в № 11 для 7 лет.

6**). Вращательные движения указательных пальцев друг около друга в прямом и после 1′ перерыва в обратном порядке. В течение 10″ должно быть сделано не менее 25 оборотов (всего 50).

7. Попадание мячем в цель на расстоянии 2-х аршин. Условия см. в № 10 для 5-ти лет.

8. Поймать мяч правой рукой на расстоянии 2-х арш. Условия см. в № 7 для 4-х лет.

---

*) Задача для этого возраста необязательна.
**) Задача для этого возраста необязательна.

9 лет.

1. Вдевание нитки № 50 в иголку № 6. Ограничивается временем в 2′.

2. Перенести в вытянутых руках 2 стакана с водой на расстоянии 1 саж. См. условия в № 10 для 7-и лет.

3. Поймать обеими руками мяч на расстоянии 1 саж. См. № 7 для 4-х лет.

4. Поймать левой рукой мяч на расстоянии 2 арш. Условия см. № 7 для 4-х лет.

5. Пробежать на четверёньках, приподняв правую ногу, расстояние в 3 сажени. Ограничивается временем в 1′30″; после 3′ перерыва то же самое проделывается для левой ноги.

6. При подбрасывании вверх одного камня поймать подброшенный камень и захватить той же рукой камень, лежащий на столе. Из 3-х проб две должны быть правильными. Камень подбрасывается вверх не выше 1-го арш. Камни употребляются круглой формы, все одинакового веса (около 30 гр. каждый).

10—11 лет.

1. Прыгание через веревку на высоте $^1/_2$ арш. Условия те же самые, что для теста № 1 для 6-тилетних.

2. Попадание мячем в цель на расстоянии 1 саж. Условия см. в № 7 для 4-х лет.

3. Поймать мяч обеими руками на расстоянии 4-х арш. Условия см. № 7 для 4-х лет.

4. Поймать мяч правой рукой на расстоянии 1 саж.

5. Шестая задача для 9-ти лет повторяется.

6. При подбрасывании вверх одного камня поймать подброшенный и захватить той же рукой два других камня, лежащих на столе. Условия см. в № 6 для 9-ти лет.

12—13 лет.

1. Попадание мячем в цель на расстоянии 4 арш.

2. Повторяется 4-ая задача для 10—11 летних, с тем условием, что все 3 пробы должны быть положительными.

3. Поймать мяч левой рукой на расстоянии 1 саж.

4. При подбрасывании вверх одного камня поймать подброшенный и захватить той же рукой три других камня, лежащих на столе.

5. Игра в «чехарду». Перепрыгивание через другого при помощи рук. Двое детей, по возможности одинакового роста, проделывают это испытание попеременно. Один из них сгибает спину до прямого угла с нижними конечностями, упираясь руками в колена; другой перескакивает через него при помощи рук. Из 3-х прыжков 2 непременно должны быть свободными от того, чтобы прыгающий задевал голову или плечи партнера. В примечании указывается, встал ли испытуемый на носки или пятки.

6*). Встать около стены на руках, придав туловищу вертикальное положение, касаясь стены ступнями ног. Требуется удержать положение тела в течение 8″.

7. Перепрыгивание через веревку на высоте 1-го арш.

---

*) Задача не обязательна.

14—15 лет.

1. Повторяется 7-ая задача для 12—13-тилетн.

2. Вспрыгивание на стул (высота от полу 10,5 верш.). Допускается разбег в 1 арш. Требуется, чтобы испытуемый встал одновременно на обе ноги (вспрыгивание, а не вшагивание). Из трех проб две должны быть удачными. В примечания указывается, встал ли испытуемый на пятки или носки; и в том и в другом случае тест зачитывается.

3. Повторяется пятая задача для 12—13 лет, но из 3-х проб все должны кончаться положительным результатом.

4. Повторяется шестая задача для 12—13, но продолжительность увеличивается до 15″.

5. Поднимание стула за заднюю ножку. Допускается раскачивающие стул движения; поднимание происходит на полусогнутой в локтевом суставе руке.

6. Поймать мяч правой рукой на расстоянии 4-х арш. То же самое левой рукой.

Некоторые указания для пользования скалой и высчитывания моторного уровня.

Исследование начинается с тестов, соответствующих возрасту испытуемого. Результаты исполнения кроме протокольной записи отмечаются еще плюсом или минусом в зависимости от того, выполнена ли задача или нет. В случаях, в которых задание выполняется частично (одна правая или левая конечность), ставится $^1/_2+$.

При невыполнении испытуемым хотя бы одной задачи своего возраста, переходят к следующим испытаниям ниже лежащего возраста и спускаются до тех пор, пока ребенком не будет выполнены все задачи одного возраста. Если же наоборот испытуемый выполнил все задачи своего возраста, переходят к тестам следующих возрастных групп.

Подсчет результатов происходит так: за основу берется тот год, где испытуемый дает все +. К этому возрасту прибавляется сумма +, полученных при решении тестов последующих возрастов. Каждый +, полученный ребенком из задач возраста 4, 8 и 9 лет засчитывается ему за два месяца; плюс из задач возраства 5, 6, 7 лет засчитывается за 1 месяц.

Если 10-тилетний ребенок получает + из задач возрастной группы 10—11 лет; 12-тилетний из задач 12—13; 14-тилетний из задач 14—15, то каждый плюс засчитывается ему за два месяца. Сказанное относится к детям младшего возраста, которые решили бы задачи 10—11, 12—13 и 14—15 л. За каждую из таких задач им прибавляется два месяца. Для детей же возраста 11, 13 и 15 лет за решение задачи соответствующей им возрастной группы каждый + засчитывается только за один месяц.

Поясним указанный подсчет примерами: 1) представим себе, что ребенок 8 л. 3 м. дал в тестах 8 летн. возраста два плюса, в тестах для 7 л. пять плюсов и для возраста 6 лет решил все задачи. Следовательно он имеет 6 лет + 4 мес. + 5 мес. = 6 л. 9 мес. Моторная его отсталость выразилась в 1 г. 6 мес. 2) Ребенок 9 л. 7 мес. решил все задачи для группы 10—11 л. и две задачи из группы 12—13 л. Следовательно он имеет 11 лет + + 4 мес. Его моторная одаренность = + 1 г. 3 мес. **Ел. А.**

Опыт борьбы с туберкулезом в зарубежной школе.

Как известно, туберкулез поражает организм преимущественно в молодые годы, развившийся же в зрелом возрасте туберкулезный процесс, как это удается установить тщательными расспросами больного, часто ведет свое начало также с детского или юношеского возраста, пребывая иногда многие годы в скрытом, латентном состоянии. Отсюда явствует, насколько важно своевременно обнаружить заболевание и принять меры к лечению.

В Чехословацкой республике, занимающей по распространению туберкулеза одно из первых мест в Европе, этот вопрос стоит особенно остро еще и потому, что специальных санаторий для лечения туберкулеза не много, и больные, нуждающиеся в помещении туда, должны часто месяцами ждать освобождения вакансии, а за это время болезнь может настолько ухудшиться, что лечение уже является запоздавшим. Более, чем какая-либо другая болезнь, туберкулез требует раннего распознавания и начала лечения. Это диктуется не только моральными соображениями, но и государственно-экономическими, так как лечение и восстановление всякого запущенного случая обходится государству много дороже, чем свежего, недалеко зашедшего процесса.

В нижеследующем я приведу опыт и результаты борьбы с легочным туберкулезом в русской гимназии в Моравской Тшебове*). Предварительно я должен сказать, что наша гимназия имеет одну особенность, отличающую ее от чешских, а именно: она имеет интернат, пансион, где дети спят, едят, готовят уроки, одним словом, проводят все время вне занятий.

Этот тип устройства гимназии был вызван тем, что громадное большинство детей совсем не имеет родителей, или родители живут в других городах и странах. Таким образом, для многих учащихся интернат должен заменять родной дом. Некоторую особенность представляет из себя и здоровье учащихся: большинство детей, прежде чем они попали в Чехословацкую Республику, испытали ужасы великой и гражданской войны со всеми ее последствиями в виде голода, болезней, различных тяжелых лишений, моральных переживаний и т. п., пагубно отразившихся на здоровьи и сделавших организм более восприимчивым к заболеваниям.

*) Как известно, гимназия открыта Чехословацким Правительством для детей русских эмигрантов в 1921 г., в настоящее время в ней 538 учащихся обоего пола.

При осмотре учащихся в июне 1923 года, мною, между прочим, были выделены следующие 3 группы: 1-ая группа — с благоприятной для туберкулеза почвой (20 человек); 2-ая — подозрительных по туберкулезу (11 человек) и 3-я — с начальной стадией выраженного туберкулеза (1-ая стадия Gerhardt-Turban'a, 11 человек).

В 1-ую группу, с благоприятною для туберкулеза почвой, я включил слабых анемичных детей с плохо развитой костной и мышечной системой (habitus phtisicus), с подозрительной наследственностью, с предрасположением к легочным заболеваниям, но с нормальной температурой, без кашля и без клинических и рентгеновских изменений; во 2-ую группу — «подозрительных по туберкулезу» детей, которые назывались прежде скрофулезными, т. е. преимущественно с увеличенными железами (главным образом перибронхиальными), с небольшими нерегулярными повышениями температуры, иногда потами, маленьким непостоянным кашлем, но при отсутствии каких-либо перкуторных, аускультативных или рентгеновских изменений со стороны легких; в 3-ю группу — детей с начальной степенью выраженного, закрытого туберкулеза, с регулярными повышениями температуры, кашлем, клиническими и рентгеновскими данными, главным образом со стороны верхушек и т. д. Все 42 человека были размещены в трех бывших больших светлых классных комнатах, которые, вместе с прилегающим к ним коридором, дежурной комнатой сестры милосердия и ванной комнатой, были предварительно выбелены и приведены в должный порядок.

Распорядок дня был установлен следующий: в 7½ час. утра больные вставали; в 8 час. — первый завтрак; 8¼—10 ч. пребывание в саду; в 10 час. — второй завтрак; 10¼—1 час. дня — лежание, визитация врача, в 1 час. — обед, 2—5 час. — лежание, в 5 час. — чай, 5¼—8 час. — пребывание в саду; 8 час. ужин, в 9 час. вечера больные ложились спать, в 9½ час. тушился свет.

Расположение гимназии за городом, среди красивой холмистой местности, вдали от фабрик и пыльных шоссе создавало благоприятные условия для лечения; разъезд остальных учащихся из гимназии на летние каникулы, обеспечивал нужное вокруг спокойствие.

Питание больных заключалось в следующем: в 8 ч. утра (1 завтрак) больные получали: кофе или какао с молоком (¼ литра), 25 грм. сливочного масла или 25 грм. копченой грудинки, 2 яйца, 1 булку в 150 грм.; в 10 ч. утра (2 завтрак): ¼ литра молока, 25 грм. сливочного масла и 50 грм. колбасы (бутерброд) или ¼ литра молока и кашу с 25 грм. масла; в 1 час дня (обед):1) бульон с яйцом (или крупами, овощами и другими заправками), 2) 150 грм. вареного, или жареного мяса, телятины или свинины с овощами, картофелем, салатом или другим гарниром, 3) компот или мучное сладкое. Кроме того, при

втором блюде выдавалось ¼ литра пива и хлеба — 100 грм. В 5 час. дня: чай с ¼ литр. молока, 50 грм. сыра или холодного мяса, 25 грм. сливочного масла, 1 булка в 150 грм.; в 8 час. веч. ужин: 150 грм. холодного или горячего мяса с гарниром, 2) компот, кисель, творог или иное сладкое блюдо с ¼ литр. молока, во время мясного блюда опять выдавалось ¼ литра пива.

При расчете на калории вышеприведенного пищевого режима получаем:

1. 1 литр молока	650	калорий
2. 100 грм. сливочного масла	760	,,
3. 300 грм. сырого мяса (186 жаренного)	220	,,
4. 3 яйца	100	,,
5. 100 грм. сыра или колбасы	400	,,
6. 200 грм. картофеля сырого	100	,,
7. 65 грм. сахара	260	,,
8. 400 грм. булки	920	,,
9. 200 грм. черного хлеба	500	,,
10. ½ литра пива	180	,,
Всего	4390	калорий.

Стоимость этих продуктов выражается в следующих цифрах:

1. 1 литр молока	1 кр.	50	гелл.
2. 100 грм. масла	2 ,,	60	,,
3. 25 грм. смальца (для кухни)	0 ,,	30	,,
4. 100 грм. сыра, колбасы, или грудинки	1 ,,	80	,,
5. 3 яйца	1 ,,	65	,,
6. 250 грм. телятины, свинины или говядины	4 ,,	80	,,
7. 520 грм. белого хлеба (2 ½ булки)	1 ,,	30	,,
8. 180 грм. черного хлеба	0 ,,	24	,,
9. 200 грм. картофеля	0 ,,	45	,,
10. Кофе 3 грм., чай 1 грм., какао 9 грм.	0 ,,	70	,,
11. 65 грм. сахару	0 ,,	28	,,
12. 250 грм. фруктов для компота	0 ,,	50	,,
13. 0,5 литра пива	1 ,,	40	,,
Приправа: крупа, соль, специи и т. д.	0 ,,	70	,,
Всего	18 кр.	22	гелл.

Соответственно продуктам рынка и времени года, нами было выработано на неделю специальное меню, в котором ни одно блюдо в течение этого срока не повторялось 2 раза. Это разнообразие в еде необходимо, дабы у больных всегда поддерживать аппетит на должной высоте. Пиво, выдаваемое 2 раза в день по стакану за мясным (вторым) блюдом, способствовало усилению аппетита, т. к. мы на практике могли убедиться, что с пивом съедалось больше пищи (особенно жирной, напр., свинины), чем без него; кроме того пиво обладает большою питательностью и производит легкое снотворное действие, что очень кстати при «лежачем» режиме: было заметно, насколько дети лучше спали при потреблении пива, чем без него. В условиях упомянутого гигиено-диэтетического режима находилось 42 учащихся с 12 июля по 30 августа 1923 г.

После месячного пребывания, 13 человек из 14 поступивших 1-ой группы были выписаны с прибавкой веса в 3 кило-

грамма в среднем на 1 человека (прибавка колебалась от 1½ до 5 кил.) при общем хорошем самочувствии и отсутствии каких-либо жалоб. На место выбывших было принято еще 6 человек, также по состоянию своего здоровья относящихся к 1-ой группе и также давших за ½ месяца лечения прибавку около 1½ кило на человека в среднем.

Ко второй группе («подозрительных по туберкулезу») мною было причислено 11 человек с повышенной температурой и поражением желез, главным образом бронхиальных (подтверждено рентгеновскими снимками и туберкулиновой реакцией — Pirquet). Из этой группы у 6 человек температура, за время пребывания в санатории, спала до нормы, а у 5 еще остается повышенной. Общая прибавка достигает в среднем 2½ килограмма на человека.

Третья группа («с начальной степенью выраженного туберкулеза») состояла из 11 человек (среди них 3 неучащихся). У всех имелось поражение легких (закрытая форма туберкулеза), подтвержденное также рентгеневскими снимками и туберкулиновыми диагностическими пробами по Moro и Pirquet с упорно державшимся постоянно небольшим повышением температуры. За время лечения в санатории у 5 пациентов температура упала до нормы. Прибавка в весе на каждого больного выразилась в 2-х до 5-ти килограммах (в среднем в 3 килограмма) и в значительном улучшении общего состояния, прекращение кашля и т. д.

Таким образом (не считая даже 1 группу лиц в 20 человек, поступившую с нормальной температурой), мы видим, что из остальных 22, поступивших с повышенной температурой, поражением легких или желез, у 11-ти температура пала до нормы с исчезновением всех болезненных симптомов и большим увеличением веса.

Несмотря на благоприятные результаты лечения, полученные у детей с более или менее выраженным туберкулезным процессом, благодаря вышеописанному гигиено-диэтетическому режиму, их, тем не менее, нельзя было еще считать стойкими. Вследствие краткости лечебного периода дети находились в состоянии неустойчивого равновесия, из коего легко могли быть выведены, если бы очутились в менее благоприятных жизненных условиях питания, жилища, медицинского надзора и т. д. тем более — при требованиях предъявляемых к ним школьными занятиями. Поэтому дети, для зафиксирования достигнутых результатов лечения были с началом учебного года (1923—24) помещены в лучшие бараки, с проведенной горячей водой, ванной, теплыми коридорами и уборными, и хотя и были переведены на общий гимназический стол, но получали добавочное питание в виде сливочного масла, яиц, колбасы и молока. Вся школьная жизнь детей протекала под надзором врача и сестры милосердия, следивших за со-

стоянием их самочувствия (измерение температуры, применение лекарств), аппетита, сна и проч.

Оказалось возможным будить утром этих детей на 1 ч. позднее, укладывать спать также раньше, давать еду в палате, не отправляя в общую столовую и, следовательно, в дурную погоду ограничивать до minimum'а пребывание их вне палат. Вместо подвижных игр после занятий, как у здоровых детей, больные укладывались в постели и в уменьшенном масштабе проводили летний санаторский режим. Как и летом, окна по возможности оставались открытыми; при повышении температуры дети не пускались в школу, и педагогический персонал, зная поименно этих детей, относился к ним более снисходительно в своих требованиях.

С осени 1923 г. состав учащихся изменился, и количество туберкулезных (II-ая и III-я группа) увеличилось до 31 чел. (13 мальч. и 18 девоч.) возрастом от 8 до 22 лет. К сожалению, из них в обстановку упомянутого гигиено-диэтетического режима были приняты только наиболее тяжелые 18 больных (10 мальчиков и 8 девочек), а остальные дети были размещены в обыкновенных бараках. Таковое положение продолжалось до февраля 1924 г., когда вспыхнувшая в школе эпидемия свинки заставила за отсутствием свободных мест в лазарете раскассировать «санаторию». Больные были размещены в обыкновенных бараках среди здоровых детей, а после окончания эпидемии только 5 наиболее тяжелых, лихорадящих больных (1 из них умер) были взяты в лазарет на общих основаниях.

Экономия в средствах, недостаток помещения (понадобилось помещение для театра) помешали возродиться санатории, хотя сперва предполагалось следующим летом 1924 г. повторить санаторное лечение в лучших условиях. Проектировалась, именно, постройка специальной, обращенной на юг веранды на 30 кушеток. Был найден на южном краю гимназического лагеря очень удобный участок земли с большим резервуаром чистого воздуха, участок был уравнен, выкопаны канавы для фундамента, составлен соответствующий план-проект веранды. Но... времена изменились, новый заведывающий хозяйством отнесся к проекту отрицательно, и не только веранда, но, как было сказано выше и усиленное питание в том виде, как оно было организовано летом 1923 г., было сведено на нет. Таким образом, проект устройства при гимназии санаторного отделения для больных с зачатками туберкулеза рухнул! Нельзя не пожалеть об этом, так как именно Тшебовская гимназия в силу своего расположения за городом среди живописной местности с большим резервуаром свежего воздуха и другими возможностями более всего подходила для этого, затраты же, которые предполагалось произвести, являлись очень небольшими. Главным образом, однако, ущерб надо видеть в том, что утратилась возможность поддерживать предрасположенных к ту-

беркулезу детей, не допуская их заболеть и в то же время не лишая их возможности учиться.

На летние каникулы 1924 г. удалось уже сделать немного: часть слабогрудых (5 человек) была послана в детскую колонию (Штети над Лабой), 5 детей (3 мальчика и 2 девоч.) было послано в колонию Хлумец, часть была взята родными, а часть оставалась в гимназии. К июню 1925 г. численный состав вышеописанных групп значительно изменился: в первой группе (с благоприятной для туберкулеза почвой) насчитывалось 16 человек (10 мальчиков и 6 девочек), во второй (подозрительные по туберкулезу — с увеличением бронхиальных желез и небольшим повышением температуры) — 48 человек (20 мальчиков и 28 девочек) в возрасте с 6-ти лет до 23, а в третьей (с поражением легких) — 2. Состав групп изменился, с одной стороны, за счет оставления гимназии, главным образом, по болезни, а с другой — поступления новых учащихся, среди которых было много слабых здоровьем; 1 умер от легочного туберкулеза (приехал в безнадежном состоянии из Польши).

Дети II-ой группы и наиболее слабые I-ой группы получают в настоящее время, кроме обычного общего стола, еще и добавочное питание в виде стакана молока, булки и яйца или куска сала в 3 часа дня (всего на добавочном питании 52 человека) и находятся под постоянным медицинским наблюдением: в случае малейшего заболевания, потери веса или повышения температуры они берутся на поправку и отдых в лазарет.

Как ни кратко было существование нашей школьной санатории, как ни обидно окончание ее существования, тем не менее из ее жизни можно вывести много поучительного. Дети с начальными стадиями туберкулеза в виде поражения желез, костей, начальной закрытой формы легочного поражения и т. п. мало подходят к помещению в специальные легочные санатории, где им грозит опасность заразиться от тяжелых больных, всегда в таких санаториях имеющихся. И таким детям остается только два пути: или продолжать учиться наряду со здоровыми или поступать в специальную детскую колонию. Я не говорю о тех исключительных в нашем беженском положении случаях, когда родители частным образом могут лечить своих детей, отвозя их на побережье южного моря и т. п. Но продолжать учение в обстановке здоровых детей им без соответствующих гигиено-медицинских условий является рискованным, так как это обычно ведет к усилению туберкулезного процесса; детских же санаторий вообще не много, а таких которые были бы расположены на побережьи теплого южного моря Адриатического, Средиземного или Черного, что именно и было бы важно для этого рода больных (морской климат и обилие солнца), и совсем мало.

Крайне необходимым, поэтому, является основание на морском побережьи специальной санатории для детей русских эмигрантов, страдающих зачатками туберкулеза в той или иной

форме. Легкие случаи помещались бы там только на каникулярные летние месяцы, более же тяжелые — выдерживались бы там дольше. Для детей этой второй категории необходимы были бы и учебные занятия, руководимые специальным педагогическим персоналом, и, вероятно, также обучение некоторым ремеслам сообразно здоровью, возрасту и способностям.

В виду того, что главная масса маленьких русских эмигрантов расселена в славянских странах (Чехословакии, Болгарии, Югославии), рациональнее всего было бы устройство такой приморской санатории на побережьи Адриатического моря, в Югославии, как пункте более центральном. Емкость такой санатории заранее определить трудно, но она должна быть minimum на 100 детей. Пусть те, кому дорого здоровье маленьких осиротевших русских эмигрантов, подумают, как это сделать и откуда взять средства на это дело спасения многих человеческих жизней.

Д-р В. В. Гомолицкий

врач русской гимназии в Моравской Тшебове.

К предстоящему Съезду.

5 июля в Праге собирается Второй Съезд деятелей русской зарубежной школы. За два года, прошедшие со времени первого Съезда, условия существования русской школы за рубежом во многом изменились. Тогда приходилось создавать все наново. Приходилось впервые знакомиться друг с другом. Перед общественным мнением зарубежной России впервые на Первом Съезде развернулась более или менее полная картина того, что предотавляет собою оторванная от Родины и выброшенная за ее пределы русская школа. Информация стояла в центре программы Первого Съезда, обнаружившего, что, несмотря на самые различные условия своего существования, обломки и зародыши русской школы за рубежом сами собою, просто продолжая инерцию русской педагогической традиции, составляют все же единое и в этом единстве своем внушительное целое. Проблема единства, естественно выросшая из информации, была поэтому центральной проблемой, более всего занимавшей участников Первого Съезда. Вопрос о типе зарубежной школы; об управлении ею и даже о правописании, — все это были лишь стороны этой основной проблемы.

И надо сказать, что Первый Съезд в общем удачно справился с этой трудной задачей. Он нашел формулы и организационные формы, достаточно определенные для того, чтобы закрепить и сохранить для трудных будней то единодушие, которое создалось в праздничной суете первой встречи, и вместе с тем достаточно широкие и гибкие, чтобы объединить все действительно жизнеспособное в русской зарубежной школе. Созданные им органы — Педагогическое Бюро и Центральное Объединение русских педагогов заграницей — оказались достаточно авторитетными, чтобы за два года своего существования поднять взаимную информацию до уровня точной статистики, возбудить на местах волю к единению, организовать работу по пересмотру программ и учебного плана соответственно новым требованиям жизни, а также собрать и подвести итоги тому, что было сделано в этой области на местах в самой различной обстановке и под влиянием самых различных условий. Достаточно просмотреть восемь вышедших книжек издаваемого

Бюро Бюллетеня, чтобы убедиться в том, насколько многообразна и интенсивна была его работа. С другой стороны, и на местах продолжалось начатое Первым Съездом центростремительное движение: за это время состоялся ряд местных съездов в Эстонии, Югославии, Болгарии, Латвии и, наконец, в Польше. На этих съездах русское учительство в отдельных странах своего рассеяния сорганизовалось в прочные союзы, выделило органы, призванные представлять его и защищать его интересы, выяснило нужды и перспективы русского школьного дела и, в соответствии с местными условиями, наметило линию требуемых преобразований. В отдельных случаях работа эта вылилась в подробные проэкты новых учебных планов и программ. Таким образом время, прошедшее от Первого до Второго Съезда, не прошло даром: Второму Съезду предстоит пожать плоды упорной и всесторонней подготовительной работы.

Но время не только укрепляет и спаивает. Вечно текучее, оно выдвигает и новые задачи, которые, если они не будут разрешены, могут стать источником нового распада. Еще два года существования русской школы за рубежом! За это время русское учительство не только осмотрелось вокруг, объединилось, отчасти укрепилось, но и, вместе со всей эмиграцией, пережило глубокий психологический сдвиг. Вера в скорое возвращение на родину все более и более уступает место печальной уверенности, что за рубежом придется устраиваться надолго. Значит, нельзя довольствоваться наскоро сколоченной постройкой из старых материалов, а надо создавать прочный дом, в котором можно жить, а не укрываться и который должен удовлетворять новым условиям жизни. Значит, самая задача сохранения русской культуры за рубежом и русских детей для будущей России требует преобразования старой школы, приспособления ее к требованиям местной, не русской жизни, а также и к тем новым условиям, которые исподволь и медленно, но неуклонно выкристаллизовываются на родине. Сохранить отечество на чужбине, — в этом трагическая проблема зарубежной школы, отличающая ее от обыкновенной школы, в которой отечество естественно вырастает из непосредственно окружающей школу родины. Отсюда двойственность задачи, предлежащей зарубежной школе: она должна подготовить своих питомцев к жизни в окружающей их действительности и она должна сохранить их для будущей работы на благо пока еще далекого отечества.

С каждым днем, продолжающим время изгнания, в душах даже самых непримиримых врагов советской власти все более укрепляется мысль, что Россия не есть советская власть, что жизнь в России берет свое и что под мертвящим советским покровом, вопреки ему в России зарождаются ростки новой жизни, созревают новые условия существования, которые надо просто принять как факт и от которых придется исходить тому поколению, на чью долю выпадет тяжелая и счастливая задача строительства будущей России. Отсюда тот повышенный интерес, который русский учитель за рубежом обнаруживает по отношению к советской школе. Сама советская школа не есть уже нечто неизвестное, хаотическое, туманное: доступные здесь за рубежом, хотя бы в большей своей части и официозные, материалы рисуют нам с достаточной полнотой картину состояния современной школы в России. Понимание ее облегчается и личными впечатлениями приезжающих из России лиц и тем обстоятельством, что сама советская школа постепенно выходит из первоначального хаотического состояния и принимает все более определенные очертания. Под облинявшим коммунистическим фасадом вызревают и укрепляются зародыши новой русской школы — плод упорного, самоотверженного труда наших братьев, оставшихся на своем посту и в самых тяжких условиях сумевших сохранить душу живу и отстоять в непрерывной борьбе многое из того, что завещали им лучшие вожди русской общественной педагогики. Съезд должен ответить возрастающему интересу зарубежного русского учительства к советской школе и помочь ему в его стремлении ознакомиться с ней. Пользуясь свободой слова, которой лишены наши братья на родине, он должен объективно и беспристрастно разобраться в рисующем советскую школу материале и суметь выделить то, что в современной русской школе от жизни, от творчества, от упорной воли русского учительства, и что в ней есть безжизненный продукт отвлеченного и механического догматизма.

Эти новые особенности современной русской школы, являющиеся часто неожиданным результатом видоизменения самой жизнью отвлеченных предписанной догмы, должны быть учтены Съездом и при обсуждении желательных преобразований зарубежной школы. Речь идет отнюдь не о приспособлении к коммунистической педагогике, а о подготовке русского зарубежного учителя и питомцев зарубежной школы к будущей

действенной работе в новых условиях на родине. Ибо чтобы успешно противодействовать денационализации выростающего за рубежом поколения, т. е. отрыву его от России, школа должна сугубо освободиться от всего отвлеченного, схоластического, безжизненного, того, что даже ранее, в родной обстановке, с трудом усваивалось учащимися. Она не должна ограничиваться до-революционной Россией, как будто со времени революции в России ничего не случилось, но должна включить в материал преподавания и то новое, что за последние страшные годы претерпела и выстрадала Россия. Современность вообще с трудом поддается школьному преподаванию, и там, где она окружает школу, нет нужды на ней особо останавливаться. Поэтому мы вполне понимаем всю трудность выдвигаемой здесь проблемы, всю необходимость соблюдать величайшую осторожность при ее разрешении. И мы надеемся, что Съезд остановится с должным вниманием на этом вопросе и укажет правильный путь для его разрешения.

Приспособление русской зарубежной школы к окружающим местным условиям наталкивается повидимому на меньшие психологические затруднения. Под влиянием очевидных требований жизни и под непосредственным воздействием правительств, от которых зависит как правовое признание так часто и материальное ее существование, зарубежная школа вступила без особых колебаний на путь согласования своих программ и учебных планов с требованиями местной государственной школы. К сожалению, однако, это согласование происходит слишком часто чисто механически — путем простого присоединения к обязательным предметам государственной школы дополнительных «русских» предметов, от чего до невозможности разбухает программа и увеличивается число учебных часов. Перегруженность учебных планов уже сейчас вопиюще противоречит требованиям педагогики и гигиены, и Съезд должен найти выход из этого положения. Очевидно, что искать его надо на путях органического согласования, а не механического соединения местных и русских требований. Здесь необходимо взаимодействие местной и русской школы, а не пассивное подчинение последней первой. Чтобы достичь такого органического согласования, необходимо основательное ознакомление русского учительства с общим строем и учебными планами государственной и меньшинственной школы в странах русского рассеяния, тем более, что во многих случаях

это означает и ознакомление с новыми и плодотворными течениями педагогической мысли и практики. Надо воспользоваться пребыванием на чужбине, чтобы усвоить богатый педагогический опыт Западной Европы. Надо надеяться, что Педагогическое Бюро, организующее съезд, учтет это обстоятельство и обеспечит съезд докладами, посвященными не только модным и часто трудно применимым в условиях зарубежной школы течениям новейшей педагогики, но и характеристике состояния школьного дела в странах русского рассеяния.

Только ознакомившись с окружающей их школой, деятели русской зарубежной школы смогут успешно противодействовать возрастающему на нее нажиму со стороны правительств унаследовавших или приютивших ее государств. Нажим этот — неизбежная оборотная сторона правового признания и финансирования ими русской школы. Поскольку речь идет о требовании поднятия уровня зарубежной школы до уровня местной государственной школы и об основательном изучении ее питомцами местного государственного языка, истории, географии и учреждений, — против этого, конечно, ничего нельзя возразить. Поскольку однако это законное требование приспособления к местным условиям вырождается в административный нажим, игнорирующий особенности русской школьной традиции и специфические условия эмигрантского или «меньшинственного» существования, — обязанность русского общества и русского учительства отстаивать автономию зарубежной школы, и это не только там, где административный нажим на нее вызывается политическими соображениями борьбы с русской культурой, но и там, где он исходит от дружественного русской школе, покровительствующего ей и подлинно демократического правительства, руководствующегося в данном случае однако ложно понятым централизмом. По поводу информационных докладов, которые пройдут перед Съездом, Съезду предстоит обсудить этот вопрос, и он должен возвысить свой голос в пользу сохранения за русской школой известной автономии, недопустимости подведения ее под общий ранжир местной государственной школы и уничтожения особенностей как ее организации, так и ее учебного плана.

Все эти соображения, надо надеяться, будут приняты во внимание Съездом при обсуждении им новых учебных планов и программ, что будет стоять, повидимому, в центре деловой работы Съезда. Хотя разнообразие условий, с которыми вы-

нуждена в разных странах считаться русская зарубежная школа, и исключают возможность выработки однообразного обязательного учебного плана и программ, все же, даже в качестве только примерных, они смогут сыграть решающую роль в смысле ее объединения, не говоря уже о том, что самое обсуждение их даст толчок педагогическому творчеству на местах. Что же касается т. н. «русских предметов» (русский язык, литература, история, география, Закон Божий), преподавание которых не связано различающимися между собою требованиями местной государственной школы в разных странах, то здесь безусловно возможно и должно стремится к установлению одинаковой (хотя бы в основах своих) и обязательной программы. Между тем программы именно этих предметов, устарелые еще до революции, особенно настоятельно требуют пересмотра. В частности преподавание родного языка и литературы должно быть преобразовано так, чтобы был достигнут максимум усвояемости. Сама русская литература, до сих пор оттесняемая в программе на задний план учебниками ее истории, должна, наконец, стать в центре преподавания. И если для того, чтобы расширить *непосредственное* ознакомление учащихся с творениями русского художественного слова, придется сократить программу *истории* русской литературы, то это нужно сделать, ибо за рубежом русское слово не окружает учащегося, как его родная стихия. Здесь, именно ради сохранения родного предания, требуется решительная ломка устаревшей педагогической традиции, впрочем отнюдь не русской, а перенесенной к нам с Запада и на Западе давно уже оставленной.

Необходимость выработать хотя бы только примерные учебные планы и программы, общие всей русской зарубежной школе, вызывается еще одним существенным обстоятельством. Зарубежная школа страдает от отсутствия хороших учебников. Недостаток этот только отчасти восполняется учебной литературой, изданной в Советской России, и менее всего, конечно, в отношении русских предметов. Но организация солидного издательства дешевых учебников предполагает возможность широкого их сбыта. «Поднять» хороший и дешевый учебник может только вся русская зарубежная школа в целом. Понятно поэтому, что за исключением Латвии, где условия русского учебного рынка повидимому наиболее благоприятны, солидные зарубежные издательские фирмы воздерживаются от систематического издания учебных пособий. Между тем наличие учеб-

ников может сыграть решающую роль в деле объединения русской зарубежной школы. Как показывает пример английской школы, не знающей обязательных программ, хороший учебник объединяет школу не менее последних. Будем надеяться, что вопрос этот, стоящий в программе Съезда, найдет свое удачное разрешение. Учреждение при Педагогическом Бюро комиссии по рассмотрению учебников, предоставление ей права одобрения их и установления премий хотя бы в виде почетных отзывов сможет, думается, существенно помочь делу.

Требуя так настойчиво преобразований, мы отнюдь не отрицаем старой русской школы. Напротив, мы думаем, что одним из самых ярких переживаний русского учителя за рубежом бесспорно является открытие им ее преимуществ и достоинств. Счастливые обладатели своей школы, мы слишком часто забывали об ее достоинствах и, нетерпеливо стремясь к лучшему, видели одни лишь ее недостатки. И если теперь, лишенные ее, мы вспоминаем о ней с любовью и признанием, то в этом отнюдь не скрывается только психология эмигранта, в изгнании научившегося ценить и любить свою ставшую далекой родину. Нет, старая русская школа объективно таила в себе много хорошего и при том такого, что составляло именно ее своеобразное свойство. В этом нас каждодневно убеждает наблюдение над школами Запада, особенно над иностранной государственной школой. Но то, что было бесспорно ценного и своеобразного в старой русской школе, были не отдельные частности ее учебных планов и программ, а трудно передаваемый ее общий дух, дух гуманности и общественного служения, проявлявшийся и в идеализме деревенской учительницы, и в том значении, которое частная и общественная школа имела в системе русского просвещения, и в продолжающем традицию «Родного Слова» особенном типе русского учебника и во многом и многом другом. Этому духу должны остаться мы верны, в этом смысле мы должны любовно, по мере сил, продолжать старое. Но верность духу не означает приверженности ко всем частностям его внешней оболочки. Напротив, верность преданию сплошь и рядом требует ухода от него, его переработки. Ибо предание сохраняется в творчестве, в разрешающей новые, выдвигаемые жизнью, проблемы активности. Ибо дух живет и в вечном росте своем требует все новых и новых осуществлений. В эмиграции мы слишком часто склонны смешивать дух и его временную оболочку, цепляться за частности,

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 135 - 152

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

придавать им несвойственное им общее значение. Оторванные от России и не участвующие в жизни Запада, мы стоим перед опасностью утратить общую перспективу, расположить основное и частное, существенное и внешнее на одной плоскости, впасть в провинциализм. Существо провинциализма заключается ведь именно в том, что, оторванная от жизни целого, провинция утрачивает чувство меры великого и малого, основного и частного, духа и буквы. Ибо только укорененность в целом дает нужную перспективу, чувство глубины и, значит, оценки каждого явления в меру его объективного значения. Картину такого именно провинциализма в другом стане являет нам оторвавшаяся от живой России коммунистическая официальная Россия, в частности официальная советская педагогика. Достаточно пересмотреть советские официальные педагогические журналы, чтобы убедиться в этой оторванности ее от потока мировой истории, от живого течения педагогической мысли. Бесперспективная, плоская догма безраздельно царствует в советской провинции и, подходя ко всем явлениям с одной и той же меркой коммунизма, располагает и великое и малое на одной и той же плоскости. Отсюда господство случайного человека, умеющего выставить на показ свою преданность единоспасающей догме, мелочь, разбухающая в принцип, измельчание спора, вырождающегося сплошь и рядом в спор о выеденном яйце.

Не вырождается ли и эмиграция в варящуюся в собственном соку эмигрантщину? Не грозит ли и нам опасность утратить живую Россию, на этот раз утратить ее уже не физически, а духовно? От нас самих зависит предотвратить этот роковой процесс провинциализации. Съезд может и должен сыграть в этом отношении громадную роль. Он может это сделать, ибо, свободно избранные, участники его соберутся в свободном государстве. На нем будут представлены все мнения, и каждый сможет свободно высказать на нем свои взгляды. Пусть Съезд не разрешит всех вопросов, не примет единогласно заранее заготовленных резолюций. Но, развернув картину целого, связав зарубежную школу и с нынешней русской школой и со школой западно-европейской, он поставит каждый вопрос — и большой и малый — на подобающее ему место и тем самым откроет перспективу для будущей работы. Пожелаем ему от души успеха!

15 июня 1925.

Некрологи.

Князь Г. Е. Львов.

1861—1925.

Прошло уже три месяца со дня смерти князя Георгия Евгеньевича, а все еще трудно свыкнуться с мыслью об его утрате, примириться с тем, что нет больше с нами этого чудесного, своеобразного, ни на кого другого непохожего человека, к которому тянулись свои и чужие, русские и иностранцы, одинаково привлекаемые и покоряемые особой, ему одному свойственной силой душевного обаяния.

Кажется иногда, что роковой день 6-го марта, завершившийся бессмысленным по своей жестокости событием, — лишь томительный, дурной сон. Ибо утро этого дня было — сама полнота жизни: напряженная работа, новые планы развития любимого дела, перемежаемые задушевным разговором, ласковой шуткой. «Кому какая счастья», — с мужицкой интонацией в голосе повторял неоднократно в тот день князь и верил, что именно ему, благодаря последним хлопотам в Америке, выпадет «счастье» вывести на широкую дорогу, поставить на прочное основание школьное беженское дело.

Но неумолимая смерть уже была среди нас, стерегла, — только мы не видели ее, не понимали, почему это в течение дня два раза внезапно побледневший Г. Е. вдруг хватался за сердце, тут же видимо перемогаясь, чтобы не вызывать у нас тревоги.

Поняли это мы лишь тогда, когда, разойдясь в обычное вечернее время из Земгора «до завтра», — всего через два часа, ошеломленные и потрясенные, стояли перед бездыханным телом князя, вглядываясь в последний раз в дорогое лицо, такое спокойное и строгое, словно преображенное созерцанием в мире нездешнем высшей и вечной правды, — той правды, исканию которой до конца отдана была вся жизнь Георгия Евгеньевича.

Своеобразна — и трагична — личная судьба князя Г. Е., как трагичен, впрочем, удел и всего последнего поколения идеалистической русской интеллигенции.

Потомок знатного дворянского рода, князь Г. Е. вышел из помещичьей среды, взяв от нее все то лучшее, чем эта среда питала русскую культуру, но решительно и бесповоротно порвав с ее неправдой. Окончивши в начале 80-х годов Московский Университет, долгие годы затем Г. Е. провел в деревне, в своем имении, в Тульской губернии, где протекала и его первоначальная земская деятельность.

Князь Г. Е. Львов

Библіотека
Русскаго Педагогическаго
Института имени Яна
Амос Коменского въ Прагѣ.

Этот деревенский период жизни имел, повидимому, решающее значение для всего будущего склада характера князя. Имущественные дела семьи Львовых были сильно расстроены. Молодому князю Г. Е. приходилось не столько «управлять» имением, сколько наряду с крестьянами, от зари до зари, работать самую тяжелую мужицкую работу. Но суровая трудовая жизнь отнюдь не тяготила князя Г. Е., наоборот она доставляла ему величайшее удовлетворение. На почве постоянного общения с крестьянами, общности труда и интересов, создалось у Г. Е. интимное сближение с деревней, понимание психологии народных низов, которые навсегда стали характерной чертой князя-простолюдина. На всю жизнь Г. Е. сохранил веру в духовную одаренность простого народа, любовь к народному творчеству во всех его видах, тонкое чувство русской природы и страстное увлечение всеми сельско-хозяйственными работами.

Внешние события в жизни князя Г. Е. Львова, как общественного и политического деятеля, достаточно известны. К началу девятисотых годов его имя пользуется уже всероссийским признанием. Общеземская Организация, созданная им на помощь больным и раненым во время Японской войны, а потом помогавшая переселенцам и голодающим крестьянам; Всероссийский Земский Союз и Комитет «Земгор» во время мировой войны, в невиданных до того размерах осуществившие мобилизацию общественных сил для облегчения народных страданий и защиты родины, — таковы памятники творческого организационного таланта князя Г. Е. Львова. Повсюду и всегда, в моменты выпадающих на долю русского народа испытаний, на передовом посту неизменно оказывается князь Г. Е., готовый принять на себя главную тяжесть ответственности.

Не мог уклониться от нее князь Г. Е. Львов и в момент крушения старого строя, в февральские дни 1917 г., когда общий голос признал его достойнейшим стать во главе Временного Правительства. Правда, чисто политическая деятельность никогда не была по душе князю Г. Е., хотя он и был в свое время членом I Государственной Думы, а возглавляемое им прогрессивное земское движение в условиях старого режима неизменно выявлялось как политическая оппозиция самодержавию. Князь Г. Е. Львов не был политическим бойцом, какого требовала революционная эпоха. Всеобщий распад и бурное кипение политических страстей делали невозможным положительное государственное созидание методами, столь блестяще оправдавшими себя в общественной деятельности князя Г. Е. Убедившись в этом, князь Г. Е. в июле месяце от власти отказался.

Еще не разгадана до конца трагедия русской революции и не настало время беспристрастного суда истории. Но чем дальше в прошлое отходят от нас события семнадцатого года, тем очевиднее становится даже для предубежденного, насколько условна и относительна в них роль личности, насколько добрая воля и талант, истинный патриотизм и глубокая преданность своему народу тех или иных государственных деятелей недостаточны были в то время, чтобы изменить стихийный зловещий ход событий. Не удалось это и князю Г. Е. Львову.

Годы изгнания — лишь последний этап яркого и сложного жизненного пути князя Г. Е. Львова, пути, охватывающего во времени — десятки лет непрерывного общественного служения, в пространстве — всю необъятную ширь раскинувшейся на две части света русской земли. Но и в безотрадной, подчас удручающей обстановке нашего беженского прозябания князю Г. Е., пожалуй, как никому другому, дано было сохранить неослабленной свою былую энергию и непотускневшим свой прежний, дорогой всей интеллигентной России, душевный облик. Дела и заботы, которыми всецело были заполнены последние годы князя Г. Е., достойны его многотрудной и самоотверженной жизни.

Оказавшись в изгнании, князь Г. Е. Львов и здесь первый предпринимает широкое, в общеевропейском масштабе, объединение русских общественных сил для помощи бедствующим соотечественникам. Созданный с этой целью по инициативе кн. Г. Е. Львова Комитет носит имя *Земско-Городского*, по личному составу его деятелей и по традициям своим являясь продолжателем действовавших в России Общеземской Организации, Всероссийских Земского и Городского Союзов, комитета «Земгора».

Здесь, на страницах педагогического журнала, мы коснемся лишь одной, но и главнейшей стороны деятельности князя Г. Е. Львова в эмиграции, а именно его роли в создании и сохранения зарубежной русской школы.

Первым делом возникшего в феврале 1921 г. под председательством князя Г. Е. Львова З. Г. Комитета было объединение разрозненно существовавших в то время в отдельных странах местных общественных групп, уже приступивших к организации детских учреждений. Наиболее активными из них являлись — энергичная группа согорцев в Константинополе (П. П. Юренев, А. В. Жекулина и др.), в Эстонии — Эмигрантский Комитет под председательством проф. В. А. Рогожникова и др. Так как оказывавшие в то время помощь детям иностранные организации давали средства преимущественно только на их питание, то при полном почти отсутствии собственных средств у местных групп организуемые ими школы могли быть оборудованы лишь до крайности элементарно, а в бюджетном отношении перебивались со дня на день. В других странах, как Финляндии, Польше, Греции и пр., Комитету пришлось самому взять на себя инициативу создания местных общественных групп для ведения культурно-просветительной работы или учредить свои представительства. З. Г. Комитет оставлял за всеми этими раньше существовавшими и вновь возникающими местными организациями полную свободу инициативы и широкую автономию; вместе с тем, регулируя распределение между ними своих средств (в первое время весьма значительных) в зависимости от меняющихся условий и степени нужды в отдельных странах, З. Г. Комитет заботился о равномерном развитии всей школьной сети *в целом*, а также представлял общие ее интересы перед внешним миром.

Мы не можем здесь вдаваться в изложение поучительной истории дальнейшего развития объединенного через З. Г. Комитет школьного дела. Лишь в качестве иллюстрации, укажем, что, например, таким образом, были спасены для беженства и местного русского населения от неминуемого разрушения остатки бывшей имперской школы в Финляндии;

что благодаря огромным средствам, своевременно переброшенным З. К. Комитетом в Константинополь, сформированы были там три крупных средние школы, впоследствии перевезенные целиком и развернувшиеся в славянских странах (Тржебовская в Чехословакии, Шуменская гимназия и Копилово-Плановское с.-х. училище в Болгарии).

Итоги же таковы. Если исключить школы, содержимые полностью иностранными правительствами, то З. К. Комитет объединяет свыше 80% всего остального количества существующих беженских школ. Нет в настоящее время ни одной страны в Зап. Европе со сколько-нибудь значительным количеством русских беженцев, где не было бы школ, при том средних по преимуществу, связанных с З. Г. Комитетом. Общее число школ, содержимых целиком за счет З. Г. Комитета или пользовавшихся значительной поддержкой с его стороны в тот или иной период существования, превышает 60, а число учащихся в них — 5000, причем около 2000 детей находятся в интернатах и приютах.

Мы далеки, конечно, от мысли все эти достижения занести в актив исключительно З. Г. Комитета или приписать их одному князю Г. Е. Львову. Зарубежное русское школьное дело — плод сложной кооперации, в которой З. Г. Комитет является лишь одним из факторов. Но можно с полной уверенностью утверждать, что сохранение в целости *всей* школьной сети осуществлено исключительно благодаря сосредоточению дела попечения о нуждах беженской школы в руках одной центральной общественной организации, своего рода беженской «Школьной Матицы». Только благодаря достигнутому таким образом единству школьно-хозяйственного плана, не смотря на общее сокращение средств, *ни одна* из связанных с З. Г. Комитетом школ не была за истекшие годы закрыта из-за их недостатка.

Но для такого крупного дела необходимы были и соответствующие средства, многие миллионы франков. Привлечь их к беженской русской школе, с таким успехом защищать дело русских детей перед Европой и Америкой — мог только человек с заслуженным именем и моральным авторитетом князя Г. Е. Львова. В течение 1921—1923 гг. князь Г. Е. обеспечил поддержку беженской школы со стороны хранителей русских государственных средств. В 1922 г. князю удалось в Америке реализовать некоторые остатки земских сумм. В 1923 г., в особенно критический для школы момент, школьная сеть З. Г. Комитета спасена включением ее, благодаря хлопотам князя, в «русскую акцию» Чехословацкого правительства. Наконец, последние месяцы своей жизни князь опять проводит в Америке в весьма серьезных и ответственных переговорах, могущих иметь решающее значение для судьбы беженской школы.

Внешне незаметная и неблагодарная, но какая бесконечно ответственная и тяжелая работа выполнена в этом отношении покойным Г. Е.! Сколько раз за эти годы (до получения поддержки от Чехословацкого правительства) создавалось такое положение, когда З. Г. Комитет не знал, чем он обеспечит существование связанных с ним школ уже в ближайшем месяце; когда приходилось уже доверительно предупреждать ответственных руководителей на местах о неминуемой ликвидации школьного дела. — Огромную культурную ценность представляют собою разбросанные во всех концах Европы русские школы. Но как при виде цвету-

щего дерева мало склонны думать о его корнях, незримо где-то в глубине почвы собирающих необходимые для жизни дерева соки, — так вряд ли многие вполне отдают себе отчет, каких нечеловеческих усилий стоило сохранение этих школ остававшемуся сознательно всегда в тени старому князю Львову, с его большой и любвеобильной душой, но с больным, и в конце концов не выдержавшим сердцем...

Объединение и сплочение вокруг национально-культурного дела общественных элементов весьма широкого диапазона является крупнейшей заслугой князя Г. Е. Львова, — по нашим эмигрантским временам особенно примечательной. Своеобразное сочетание глубоко привлекательных черт ума и характера создавали князю высокий моральный авторитет и личное обаяние, игравшие исключительно благотворную роль во внутренней жизни сложного целого, каким является З. Г. Комитет со всеми связанными с ним местными организациями, учреждениями и отдельными сотрудниками.

В общественное дело князь Г. Е. вносил облагораживающую атмосферу бескорыстного идеализма, служившую для окружающих и сотрудников его источником особого душевного подъема и удовлетворения. Г. Е. был не только разумом общего дела, но еще в большей степени его *совестью*. В трудных положениях Земско-городской организации, в критические для нее моменты все невольно тянулись к нему, ждали, какой выход подскажет та внутренняя интуиция Г. Е., которой и сам князь доверял в таких случаях больше, чем изощренным тактическим выкладкам. У близко знавших князя, вероятно, надолго еще останется привычка в сложных моральных положениях проверять свою совесть вопросом: «как в данном случае поступил бы Георгий Евгеньевич?»

Непритязательный и скромный до аскетизма, щепетильно строгий к себе в исполнении того, что он признавал своим долгом, — в отношении к другим князь Г. Е. был бесконечно мягок и снисходителен. В ласковой простоте обращения со всеми и каждым нельзя было не чувствовать подлинной душевной доброты Г. Е. и искренней его сердечности. Работать с ним, жить около него было истинной отрадой и счастьем, не любить его невозможно. От всего его облика веяло такой нравственной чистотой, в окружающий мир он излучал столько добра и любви, что невольно думается: если возможны еще на нашей грешной земле праведники, — то одним из них несомненно был князь Георгий Евгеньевич.

В. Руднев.

Памяти А. Н. Смирнова.

23-го марта в Праге скоропостижно скончался преподаватель графической грамоты Русского Педагогического Института имени Яна Амоса Коменского, Александр Николаевич Смирнов.

Имя покойного хорошо и близко знакомо большинству русских педагогов, так как А. Н. не был только ординарным преподавателем рисования, лепки и ручного труда, а стоял во главе плеяды горячих и упорных реформаторов в деле преподавания графических искусств, внося

тот дух творчества, которым отличался проводимый им натуральный метод преподавания.

Окончив в 1885 году полный курс Центрального училища Технического рисования бар. Штиглица в Петербурге, покойный поступил на должность штатного преподавателя рисования и черчения в реальном отделении училища при ев.-лют. церкви св. Анны. Однако скоро круг его преподавательской деятельности значительно расширился: по вольному найму он вел занятия в рисовальной школе бар. Штиглица, в Ремесленном училище, на вечерних классах для рабочих, в женских профессиональных школах С. П. фон Дервиза, М. И. Аргамакова и комитета призрения нищих, а также и других среднеучебных заведениях Петроградского Городского Общественного Управления. Многолетний и многообразный опыт заставил А. Н. задуматься над основными принципами геометрического и академического методов преподавания графических искусств, господствовавших в школах того времени. Он отчетливо видел, с одной стороны, несоответствие между выбором упражнений и моделей и интересом и развитием учащихся отдельных возрастов, а, с другой, странное игнорирование богатств природы и искусств. Это толкает покойного примкнуть к намечавшемуся в конце девяностых годов течению по реформе преподавания рисования в направлении, проводимом в американских школах. Парижская же Всемирная Выставка 1900 года, давшая широкое распространение и права гражданства этому методу выставленными в отделе народного образования экспонатами американских школ, заинтересовавших большие круги педагогов, — окончательно убедила А. Н. в правоте его положений. С этого момента он и приступает к детальной разработке «американского» метода, с целью приспособления его к строю русских учебных заведений. Прежде всего для этой цели им организуется группа из немногих преподавателей рисования, относившихся благожелательно к реформе преподавания графических искусств. В состав ее вскоре входит психолог Н. С. Румянцев и преподаватель русского языка П. С. Янковский, сделавший попытку иллюстративного рисования, лепки и вырезывания из цветных бумаг.

На первых же шагах исследования устанавливается несправедливость названия нового метода «американским», так как идея его оказывается заимствованной из Европы, почему группа А. Н., исходя из подобия принципов графических способов передачи мысли и представления письменной грамоте, присваивает впервые новому методу преподавания столь понятное для нас ныне название «графической грамоты».

В следующем году А. Н., в целях более широкого распространения сведений об новых методах среди учителей рисования, приступает к изданию собственных журналов «Вестника учителей рисования» и «Искусство и жизнь». Здесь он окончательно и формулирует четыре основных принципа пропагандируемого им метода: 1) требование строить преподавание на психологических свойствах человека, в особенности на свойствах его зрительных восприятий; 2) цвета и форму должно изучать одновременно, идя от целого к элементам, его составляющим; 3) моделями должны служить вся окружающая природа и обстановка, и, наконец, 4) рисование, черчение и лепка должны представлять собою в общеобразовательной школе не «искусства», а «учебный предмет». При редак-

ции журнала А. Н. создает солидную библиотеку, собственные мастерские и склад моделей и принадлежностей, изготовлявшихся по рисункам членов группы.

Однако, центр тяжести своей работы А. Н. видел в подготовке надлежащих учителей рисования и ознакомлении с основными положениями нового метода возможно большего числа учащих, главным образом народных учителей. С этой целью он читает цикл лекций по новому методу для учащих городских начальных училищ С. Петербургского Общественного самоуправления, на Земских педагогических и общеобразовательных курсах в г. г. Курске, Ромнах, Золотоноше, Ямбурге и мн. других. С 1906 года им организовываются при Рисовальных классах, состоявших в ведении Министерства Торговли и Промышленности, «Летние дополнительные курсы для учителей рисования». Начинание встречает горячий отклик среди учителей, о чем наглядно свидетельствует число слушателей курсов. В 1906 году в них принимает участие — 56 человек, в 1907 году — 71, а в 1908 уже 86 человек. Вообще же через курсы прошло более 400 человек со всех концов России, сыгравших не маловажную роль в проведении новых методов в русских школах.

Но не одною научною и преподавательской деятельностью занимался неутомимый А. Н., он находил время принимать деятельное участие и в качестве члена общественных организаций. Так в течении 8 лет он состоял бессменным Председателем Русского Художественно-Промышленного Общества, Товарищем председателя Петербургского Общества учителей рисования, работал в Педагогическом музее Военно-учебных заведений, в О-ве Народных Университетов и т. д.; он был деятельным членом советов по подготовке и проведению Всероссийских съездов: I и III-го по Техническому Образованию, I-го съезда Художников в Петербурге. Сверх того был неоднократно командируем Министерствами Народного Просвещения и Торговли и Промышленности. На Всемирных выставках в Париже и Льеже за составленные и изданные им учебные руководства, пособия и модели А. Н. получил почетные отзывы. Последней общественной работой до революции было участие А. Н., в качестве председателя комиссии по графическим искусствам, в Особом Совещании по реформе средней школы, созванном Мин. Нар. Пр. гр. П. Н. Игнатьевым. Здесь А. Н. с особенной настойчивостью стремился отчетливо наметить разницу между графическими искусствами и графической грамотностью, так как еще в то время некоторые из членов совещания мешали в одну кучу чистописание, каллиграфию и рисование, понимая это как особый предмет — эстетическое образование.

Результатов своей работы ему однако не удалось увидеть, ибо революция заставила его в январе 1918 года покинуть пределы своей родины и переселиться в Финляндию. Это время было самым тяжелым в жизни А. Н. Хотя и на чужбине он продолжал заниматься дальнейшею разработкой плана и программ графической грамоты, все же он очень тяготился вынужденным бездействием и отсутствием практических возможностей к проведению в жизнь своих мыслей. И только в 1923 году ему удается вернуться частично к любимой им деятельности, в качестве штатного преподавателя Русского Педагогического Института имени Яна Амоса Коменского в Праге. Здесь вновь, несмотря на тяжесть всего пе-

режитого, покойный с прежней энергией и преданностью своему делу принимается за столь дорогую ему работу. Слушатели Русского Педагогического Института глубоко ценили его обширную эрудицию, многообразный опыт, редкий педагогический такт и чутье, а также удивительно доброжелательное отношение к окружающим.

Внезапная смерть однако прервала все его начинания. Ныне его уже нет среди нас, но можно определенно утверждать, что затраченная им энергия не погибла. Она возродится в массовой работе рассеянных по всей России его учеников и учениц, которые внесут еще много света в дело образования и воспитания подрастающих поколений. Мир праху твоему, честный и неутомимый труженик!

В. Шапиловский.

Профессор А. И. Введенский как философ-учитель.

Умер профессор Александр Иванович Введенский, — умер больным, почти 70-летним стариком, отчасти пережив уже свое жизненное дело; ибо философия, которой он верно служил всю жизнь и которая сравнительно лишь недавно успела — в значительной мере также благодаря его усилиям — окончательно привиться и расцвести на русской почве, опять завяла, захирела в России, придавленная суровой русской действительностью. Умер последний представитель поколения, давшего в России в области философии ряд крупных и оригинальных мыслителей: Владимира Соловьева, Льва Толстого, Достоевского, Розанова, Чичерина, Каринского, Лопатина, С. Н. Трубецкого и др.

Среди этих блестящих имен и имя Александра Ивановича Введенского сохранит почетное место в истории русской философской мысли. Велика его заслуга, как первого и почти единственного русского философа-кантианца, видевшего в философии, прежде всего, «научно-разрабатываемое мировоззрение», твердо защищавшего в борьбе с «мистицизмом» и «quasi-научной метафизикой» знамя строгой научности и критического мышления. В эпоху материализма и плоского позитивизма, в период философии «научного марксизма» и в период религиозной метафизики и мистического рационализма — он оставался верен своему лозунгу. Он был и считал себя строгим последователем философии Канта, в той несколько упрощенной и односторонней форме, в какой он ее понимал и которую он лишь старался яснее и логически-убедительнее обосновать. В этой непоколебимой верности старому кенигсбергскому мыслителю, в признании окончательной истинности кантовского критицизма, понятого в смысле научно-критического агностицизма, оставляющего место вере и исключающего всякую, претендующую на научность метафизику,— сказывается трогательная скромность и мудрая (хотя, быть может, «декадентская») резиньяция философа, не стремившегося к созданию новых систем, а лишь к познанию истины — хотя бы и «старой», хотя бы и печальной для человеческого ума; здесь сказывается также чуткая «интеллектуальная совесть», являющаяся одним из существеннейших признаков истинного философа.

Действительно, несмотря на то, что проф. Введенский оставил в своем

философском наследии сравнительно мало творчески-нового; несмотря на то, что своей системы он не создал и никаких новых горизонтов не открыл — он все же был подлинным философом в самом глубоком и лучшем смысле слова. Он был, прежде всего, человеком, непосредственно переживавшим последнюю проблематичность бытия, остро чувствовавшим реальность грани знания, бесконечную значительность и вместе с тем — трагическую бездонность, а потому — и теоретическую неразрешимость вечных вопросов человеческого духа. Он не «занимался» философией, он не писал или работал по философии (и «написал» он не так много) — а внутренне *жил* философией, — всю жизнь жил проблемами бессмертия, свободы воли и бытия Бога, и не переставал *изумляться* им. Этот философский пафос изумления, пафос сознания «чудесности» бытия — всущности лежал в основе его двуликого агностицизма. отрицая метафизику, этот агностицизм в сущности утверждал вечность и высшую значимость ее проблем.

Но и в другом смысле Александр Иванович был философом par excellence. Кант говорит, что философ — это «учитель в идеале». В образе покойного проф. Введенского несомненно имелись черты именно такого учителя в идеале. Он был учителем-воспитателем во всех смыслах слова. Имея богатый опыт плодотворного преподавания как в средней, так в высшей школе (в университете и на Высших Женских Бестужевских Курсах), он прекрасно знал и любил душу молодежи. Он глубоко сознавал важность задачи воспитания нового поколения в любви к идеалу — как к теоретическому идеалу науки, так и к практически-нравственному идеалу чистой человечности. Таким воспитателем, идейным вождем молодых слушателей, ответственным за их будущее, за их душу и их верования — он постоянно чувствовал себя. С другой стороны, он был не только *учителем идеала*, но и учителем *в* идеале: он воспитывал других непосредственным действием своей личности, являясь для своих учеников живым примером, человеческим «идеалом», обаяние которого нисколько не ослаблялось, а скорее даже «оживлялось» эмпирически неизбежными слабостями и несовершенствами. Корень же этого обаяния заключался главным образом во впечатлении глубинной правдивости и искренности, простоты и целостности, исходившей от Александра Ивановича. Таким образом он был педагогом-философом в лучшем смысле слова: человеком, которому дан был Богом чудесный дар — уметь «вести за собою» молодые души.

Пишущему эти строки пришлось работать в семинарии проф. Введенского в последние почти годы его академической деятельности, а именно в 1920—1921 гг. Александр Иванович был уже тяжело болен, еле передвигался, а также сильно страдал от холода и голода. Тем не менее он продолжал по возможности аккуратно читать лекции и вести практические занятия. Для этой цели он приходил раза два в неделю в находившееся близко от его квартиры помещение Рабочего Факультета при Петрогр. Университете (бывш. Бестужевские Курсы), пропуская зимою *по предписанию врача* только те дни, «когда мороз стоял выше 10 градусов» (так было заранее указано в вывешенном объявлении о его курсовых занятиях). Участников в семинарии было немного: от 10 до 15. Но зато какая интимная близость чувствовалась между ними и профессором! Он вел занятия очень просто, почти «примитивно» (по Декарту, Юму; по «Утилитаризму» Милля и «Основоположению метафизики нра-

вов» Канта), с деловой серьезностью, но вместе с тем с сердечным интересом «наставника» к каждому из его учеников. Характерным для его метода ведения занятий было то, что в его просеминарии по введению в философию каждый из участников мог писать доклад на любую, его *специально интересовавшую философскую тему*.

Ясность мысли, простота и точность изложения, стремление к полной объективности, — вот те черты, которые отличали преподавание Александра Ивановича и которые имели особую педагогически-воспитательную ценность. Занятия носили характер непринужденных бесед, нередко естественно переходивших на самые разнообразные вопросы. Часто руководитель занятий тут же, во время перерыва, съедал свою пайковую «осьмушку» или «четвертушку»: кусок сухого, черствого черного хлеба, который он с трудом разжевывал, беседуя в то же время в отечески добродушном тоне со своими сидевшими кругом слушателями на злободневные темы. Несмотря на непоколебимую стойкость его уже давно сложившегося философского мировоззрения и несмотря также на его весьма яркий политический консерватизм (которого он нисколько не скрывал, но и не подчеркивал), он в своих понятиях всегда проявлял удивительную терпимость и беспристрастность ко всем инакомыслящим: помню, как он меня этим поразил во время прений по докладу об атеизме (по вопросу, который особенно близок был его душе), прочитанному в коммунистически-атеистическом духе одним из его слушателей, молодым студентом-коммунистом. Ни тени раздражения, недовольства или нетерпения не было заметно у Александра Ивановича! Спокойно, мягко и с бесконечным терпением и деловитостью возражал он на весьма наивные, но упорно повторявшиеся в различных вариациях доводы молодого референта. С этим неразрывно были связаны и другие педагогические достоинства Александра Ивановича: его уважение к личности и к самостоятельному мнению учащихся; его умение придавать практическим занятиям истинно «свободный» характер, — что, как известно, есть явление *очень редкое* в философских семинариях. Он не подавлял своих учеников своей «ученостью», не давил на них своим авторитетом, не навязывал им во время прений своей точки зрения и не стремился во что бы то ни стало убедить их в своей правоте, — а старался лишь о том, чтобы они научились *правильно мыслить*, чтобы они поняли его и себя самих и сумели критически разобраться в своих взглядах.

В действительности все же, разумеется, очень многие — особенно из начинающих — невольно вполне подпадали его влиянию: они легко подчинялись ему *именно потому*, что он не производил на них морального давления; их подкупала простота и логическая ясность его мышления. Для людей философски мало самостоятельных и со слабой логической способностью, эта мнимая простота и формальная ясность рассуждений оказывались подчас губительными, — суживая и навсегда определяя их философский кругозор. Зато для людей философски одаренных занятия у проф. Введенского служили большей частью прекрасной первоначальной и подготовительной школой к самостоятельному, строгому мышлению. Этим отчасти и объясняется, что хотя Александр Иванович и не создал своей собственной «школы», — все же через его школу вышли почти все наиболее выдающиеся современные русские философы. *И. Геллер.*

Библиография.

Differentiation of Curricula between the Sexes in Secondary Schools, Стр. 193. Цена 2 ш. 9 п.

Это отчет «Consultative Committee» при Board of Education, который опубликовал отчет о тестах в английских школах. (см. мою статью в № 12 «Р. Ш.» Вопрос, поставленный Комитету Мин. Нар. Просв, состоит в следующем: желательно ли проведение большей дифференциации программ для мальчиков и девочек в средних школах? Комитет очень детально обследовал историческое развитие программ как мужских, так и женских средних учебных заведений, затем анатомическое, физиологическое и психологическое различие полов и различие полов как следствие социального окружения. Комитет поставил себе ряд вопросов, на которые ответил следующим образом. 1) Желательна ли дифференциация программ по анатомическим и физиологическим соображениям? Комитет отвечает утвердительно, должна быть проведена разница в требованиях, в особенности в период половой зрелости. 2) Влияет ли различная утомляемость девочек и мальчиков на проблему дифференциации программ? Комитет отвечает утвердительно и советует укоротить время утренних занятий для девочек до 3—3$^1/_2$ часов. 3) Указывают ли психологические данные на желательность дифференциации программ? Комитет отвечает отрицательно, но рекомендует различие методов преподавания математики и физики в зависимости от пола учащихся. 4) Желательна ли дифференциация программ как следствие различных социальных функций в будущей взрослой жизни? Комитет отвечает утвердительно. Все дети должны готовиться в школе: 1) самостоятельно заработать свое пропитание; 2) быть полезными гражданами. Девочки кроме того: 3) быть создателями домашнего уюта или семьи (makers of homes). В отчете помечены статистические сведения и таблицы уроков, очень ценные для понимания английской школы. Количество раздельных и совместных школ в 1922 году было следующее: Средних мужских школ — 533, средн. женских школ — 588, Совместных — 338. На различие интересов указывает следующая таблица специальных курсов в старших классах (Advanced Courses):

Число школ, имеющих специальные курсы:

Спец. Курсы	Мужские	Женские	Совместные
Ест. наука и математика	147	41	42
Классическ.	35	2	—
Новые языки	44	101	35

Во всем этом исследовании вовсе не поднимался вопрос о нежелательности или желательности совместного обучения и поэтому заключения Комитета не должны пониматься как свидетельство за или про-

тив совместного обучения. Комитет на основании точных научных данных установил (конечно не впервые) анатомическое, физиологическое и психологическое различие полов и вывел логическое заключение, что должна быть проведена дифференциация программ, которая может проводиться и в совместной школе. Среди русских педагогов, в особенности женщин, всякая дифференциация программ для мальчиков и девочек вызывает яростный протест и упреки в реакционности. Я помню как на учительских съездах революционного времени мои выступления за совместную школу, но с дифференциацией программ, вызывали нападки не только коммунистов, но и других педагогов. «Женщина не желает больше быть кухаркой и прачкой для Вас мужчин», заявила мне одна учительница, «равные права и равные программы». Я с этим соглашусь только тогда (конечно разговор идет об одинаковых программах), когда женщины перестанут быть матерями. Пока однако большинство женщин являются основой семьи, и мы не хотим уничтожить эту основную ячейку социальной жизни, до тех пор женщина должна готовиться к третьей цели (makers of homes), указанной Комитетом. Это вовсе не значит, что нужно поэтому раздельные обучение в раздельных школах. Можно совместить все социальное преимущества совместного обучения с определенной дифференциацией программ.

Н. Ганц.

Dr. **Jan Uher.** *Problém kázné.* V Praze. 1924. Nákladem «Dědictvi Komenského.» Стр. 224.

Исследование чешского педагога др. Яна Угера построено по весьма широкому плану: автор монографии рассматривает вопрос о дисциплине преимущественно с педагогической точки зрения; однако, в общей части своей работы он пытается дать определение дисциплины вообще, а в дальнейшем изложении не раз расширяет свою тему за пределы собственно педагогического исследования.

Монография др. Я. Угера разделяется на пять глав: 1) Понятие дисциплины. 2) Дисциплина с философской точки зрения. 3) Психологическое обоснование дисциплины. 4) Дисциплина с социологической точки зрения. 5) Средства и методы дисциплины.

В предисловии автор отмечает, что проблема дисциплины занимает его уже давно, и что первоначально она предстала перед ним практически как вопрос о способах борьбы с проявлениями недисциплинированности. Черта распущенности характеризует, по словам автора, современное общество и современную школу, и именно практика убедила чешского педагога, в какой мере неправильно отрицать значение дисциплины и смотреть на нее глазами Л. Толстого или Амичиса. Предваряя свои выводы, автор прямо указывает, что он критически относится к крайним требованиям свободы в деле воспитания: «...Stavím se kriticky ke krainím požadavkům svobody, ať se hlásají de jmenu čehokoliv a ať za nimi stojí jakakoliv autorita» (Předmluva, стр. 8).

Общее определение дисциплины, предлагаемое автором, таково: дисциплина есть добровольное или принудительное подчинение индивида или группы определенному авторитету, определенному порядку, свободно избранному или установленному извне (стр. 23). Под это определение,

как признает сам автор, подходит и дисциплина разбойничьей шайки (kázeň lupičské bandy), и школьная дисциплина, и дисциплина нравственного человека. Но, рассматривая дисциплину с педагогической точки зрения, мы должны иметь в виду задачи воспитания индивида в процессе становления и прежде всего считаться с динамическим характером этого процесса («Pedagogická kazeň prosté není pojem statický, nýbř dynamický. Jinak jí není možno pochopit». Стр. 26).

Особый раздел посвящает др. Угер обзору учений о воспитательной стороне дисциплины (Кант, Руссо, Гербарт, Вайтц, Я. А. Коменский, Паульсен, Ф. В. Фёрстер и др.). Характеристической чертой старой педагогики автор считает требование суровой дисциплины. Новейшие течения в педагогике в чрезмерной своей оппозиции к прошлому идут чересчур далеко в отрицании дисциплины (стр. 44).

Каждая педагогическая система соответствует определенной системе философской. Исходя из этого, автор обращается к обзору различных концепций свободы воли, так тесно связанных с проблемой дисциплины. Обзор носит несколько беглый характер, при чем внимание автора сосредоточено преимущественно на чешских писателях (Масарик, Блага, Улегла, особенно Крейчи). Позицию автора при этом можно определить как умеренно детерминистическую («...V rámci... determinovanosti máme přece dost svobody pro mravní rozhovování a jednání». Стр. 63).

Для русского читателя небезинтересны страницы, посвященные философско-педагогическим взглядам Л. Н. Толстого (стр. 74—78). Чешский педагог, отвергая педагогические теории Толстого, не склонен, однако, видеть в нем педагогического нигилиста и полагает, что эпигоны Толстого в педагогике своими преувеличениями исказили учение русского мыслителя.

В главе, характеризующей психологическую сторону проблемы дисциплины, наиболее внимательно разработан вопрос о воспитании воли. Две последние главы рецензируемой книги (дисциплина с социологической точки зрения; средства и методы дисциплины) содержат весьма суммарный разбор относящихся сюда тем. Особенно это следует сказать о последней главе, где автор на 30-ти страницах пытается в той или иной мере отозваться на ряд разнохарактерных и сложных вопросов, в частности о школьном наказании, о совместном обучении, о воспитании солидарности, о скаутизме, ученических организациях, о влиянии семьи, церкви, печати и пр.

Основным недостатком разбираемой книги следует признать отсутствие единства и цельности обще-философской и педагогической концепции и проистекающий отсюда эклектизм. Автору нельзя, однако, отказать в значительной эрудиции, живом интересе к теме и несомненной чуткости в оценке практической стороны вопроса о дисциплине. Внешним недостатком книги является чрезмерное обилие цитат на французском, английском и немецком языках, нередко искаженных многочисленными опечатками.

Ал. М—цов.

Вильгельм Расмуссен. *Общественная школа.* Авториз. пер. *И. А. Виляцера* с датского оригинала дополн. и переработ. для русского изд. Книгоиздательство *Волга. Берлин, 1925 г.*

Сборник педагогических статей, вышедших в русском переводе под заглавием «Общественная школа», принадлежит перу датского педагога и психолога В. Расмуссена, сочинение которого — «Психологія ребенка» также недавно переведено на русский язык. В авторе счастливо соединяется большой педагогический опыт с исследовательским даром ученого-психолога. Проблемы современной школы он старается осветить путем научно-экспериментальным. Так проблему совместного обучения он стремится психологически осветить и обосновать, для чего он привлекает богатый конкретный материал, пользуясь анкетным методом исследования этого вопроса среди учащихся, преподавателей и родителей. Проблему трудовой школы автор старается разрешить, выясняя отношение детей к отдельным предметам школьного обучения также путем анкетного исследования обычный неподвижный метод преподавания особым «типографским» методом, стремящимся пробудить инициативу у детей и соответствовать их среди учащихся. При обучении детей письму, он старается заменить эмоциональной активности. Его взгляды на трудовую школу, хотя и не отличаются новизной и оригинальностью, однако, основываются на тонком понимании души ребенка. Он считает, что идеи, лежащие в основе современной школьной системы, сознательно или бессознательно, приноровлены к деятельности взрослых людей. «Вместо того, чтобы служить местом для дальнейшего развития ребенка, — только при более рациональной обстановке, чем дома, — школа в существенных пунктах становится препятствием для духовного и физического роста детей». Задачей трудовой школы и является организация воспитания ребенка на основе труда, который должен удовлетворять потребности ребенка в деятельности, его сильному влечению к активности. Если молчаливым девизом школы было когда-то: «будь взрослым», то девизом современной школы должно быть: «будь, наконец, ребенком!» пишет В. Расмуссен. Но для того, чтобы дети были детьми, необходимо дать им возможность *свободно* развивать в играх и в труде все силы, заложенные в их натуре. Симпатизируя систему М. Монтессори, как представляющей ребенку большую свободу развития, автор неправильно, по нашему мнению, считает отличительной чертой фребелевских детских садов рутину и однообразие педагогических приемов. Правда, на Западе и особенно в Германии фребелевские детские сады носят отпечток определенной рутины, однако и система М. Монтессори так же, как и Фребеля может выродиться при известных условиях в трафарет и рутину. Автор правильно отмечает, что у нас в высокой мере переоценивают умение читать и слишком не-дооценивают искусство говорить. Та речь, которая употребляется в настоящее время в школах, является в слишком большой мере речью, излагающей содержание книг. Упражнение в подлинно разговорной речи ученик получает только в том случае, когда без книги или другого посредствующего звена беседует или рассказывает о своих собственных впечатлениях. Такие упражнения можно было бы вести, по мнению автора, с учениками по большинству школьных предметов. Автор считает на этом основании

родной язык *всеохватывающим* предметом обучения. Почти каждый урок в школе есть урок родного языка. Конечно, нельзя не признать справедливыми следующие слова автора: если бы на этот факт обращено было достаточное внимание, то следствием этого было бы между прочим то, что учителя в гораздо большей мере, чем в настоящее время, старались бы говорить на уроках красивой и правильной речью. Однако, нельзя согласиться с известной недооценкой автором преподавания родного языка и изящной литературы, как отдельного учебного предмета. Считая, что естественные науки должны быть главным предметом начального обучения в народной школе, обоснованию чего автор посвящает особую главу, В. Расмуссен, следуя своему позитивистическому мировоззрению, не находит в системе учебных предметов подобающего места родному языку, как отдельному предмету. Психологический такт заставляет автора подчеркнуть важность фантазии в психической жизни ребенка, что подтверждается и из произведенного автором анкетного исследования: оказалось, что наибольшей любовью детей пользуются те предметы, которые в той или иной мере питают фантазию ребенка. Мы слишком мало делали, пишет автор, для рационального воспитания фантазии, хотя одна из существеннейших задач школы как раз и состоит в том, чтобы пробуждать в ребенке великие чаяния и надежды. Интересны две статьи В. Расмуссена о вневероисповедном воспитании и о светском моральном воспитании. Автор является противником догматического, конфессионального воспитания. Однако, он полагает, что религия имела и имеет еще в настоящее время столь огромное значение в обиходной жизни, что нет никакой возможности для школы не касаться религиозных вопросов. Но от этого школа не должна становиться вероисповедной. Возможно, ведь, пишет автор, что явно-христианская школа является в то же время совершенно вне-вероисповедной, между тем как наоборот, атеистическая школа может быть определенно вероисповедной. Вне-вероисповедное воспитание отнюдь не равнозначаще с безрелигиозным или свободным от христианства воспитанием, и еще менее того равнозначаще с воспитанием анти-религиозным: оно состоит в признании за учеником свободы критики. Вневероисповедная школа является средством для воспитания типа свободного человека эпохи Ренессанса. В ней преподавание религиозных вопросов должно носить «реферирующий», т. е. осведомительный характер. Оно должно включаться в те предметы школьного обучения, к которым оно по природе своей относится. Осведомительное религиозное преподавание относится таким образом к географии и истории. Нам кажется, что автор, обладая большим психологическим чутьем, тем не менее не обратил внимания на эмоциональную сферу религиозных переживаний. То, что автор считает сущностью религии, есть для него донаучное, несовершенное, противоречивое знание о мире, которое может быть понятно в связи с историческими и географическими явлениями. Такое понимание религии, думается нам, в корне ошибочно, хотя оно находит свое объяснение в том господстве церковной схоластики, современного клерикализма, которая старается заменить истинное религиозное чувство. В главе о светской морали автор, подробно обосновывая необходимость светской, свободной от теологии морали, считает, что теоретическое обучение морали, которое, стремясь заменить религиозное, практикуется во Франции, не является источни-

ком фактической моральности людей. Таким образом, психологическое чутье автора побуждает его осторожно относиться к попыткам нового времени ввести в школу обучение моральное, в виде особого предмета. Книжка В. Расмуссена, кроме указанных выше достоинств, представляет собою интерес, как яркое выражение педагогических идей и чаяний наиболее передового и радикального течения современной западно-европейской педагогики.

Андрей Павлов.

Д-р **В. Левицький**: *Історія виховання і навчання.* Львов 1925. Издание «Нова українська школа» стр. 186.

Опрятно и чисто изданная книжка, снабженная портретами и иллюстрациями, на первый взгляд производит благоприятное впечатление, тем более, что в украинской литературе до сих пор не было очерка истории образовиния и воспитания. От книги ждешь и обзора небезынтересной истории школы на Украине («братские школы», Киев. Могилянская Академия, украинская школа въ Австрии) и характеристики педагогических воззрений Сковороды, пионеров народной школы в Галиции, П. Д. Юркевича, Драгоманова и др.

К сожалению, с первых же страниц внимание читателя оказывается обманутым. Вместо истории школы и педагогики, автор со странной настойчивостью превращает свою книжку в какую-то всеобщую историю культуры, давая и историю индийской религии (на $1^1/_2$ страницах), и очерк шести «классических систем» индийской философии (на 2-х страницах), и историю греческой философии (на 10 стр.), и очерк старо-славянской истории, и ряд общеизвестных сведений из украинской истории и даже целый очерк русской истории (на 2 страницах!). Уже этот энциклопедизм совершенно лишает учебник педагогической пригодности. Но его ценность понижает прежде всего ряд грубых ошибок или легкомысленных утверждений (из которых, естественно, значительное большинство относится к тем областям истории культуры, в которых автор не является по всем видимостям специалистом). Приведем лишь отдельные примеры: утверждение, что в деле дошкольного воспитания Германия пошла за Америкою; утверждение, что течения греческой философии были *заимствованием* индийских философских учений (ни о тех ни о других читатель не узнает из книги ничего, кроме имен и непонятных названий); рассказ о том, что в египетских школах учились мудрости греки и славяне(!); сообщение, что «у Фалеса было довольно много учеников»; представление о философских школах эллинистического периода, как об учреждениях для воспитания подростков (вообще в очерке истории греческой философии буквально нет правильной или хотя бы не вызывающей недоумения фразы); сплошь черная характеристика Средневековья; утверждение, что Système de la nature Гольбаха (автор считает ее коллективным трудом) написана для «просвещения рабочих и крестьян» (!!); повторение обычных ошибочных рассказов о европейском образовании Сковороды, который де соединил в своей философии «мистику Ангела Силезия» с «французским рационализмом и античной атомистикой» (последнее замечание показывает, что автор и не позаботился взглянуть в сочинения самого Ско-

вороды); Базедов и Фихте оказываются последователями...«греческих софистов» (!), «русские начинают свою историю с Ивана I-го (повторено 2 раза, так что возможность опечатки исключена) Грозного», который «освободил свое государство от монгольского ига»; Петр Великий — «Робинзон-романтик»; к русской *революционной* литературе принадлежат: Крылов, Жуковский, Пушкин, Гоголь, Достоевский, Некрасов, Толстой и Горький; русская средняя школа (*в XIX веке)* была поставлена по образцу французской и в ней в центре преподавания стояли французский и английский языки и естествознание, классические языки были сведены к возможному минимуму; Гете характеризуется как «сентименталист»; русские средние школы и университеты изображены так, что у читателя остается впечатление, что они были лучшими в Европе; в 1905 г. «во главе революции стал украинец Гапон»; состояние школы в советской России изображается на основе легковесной и панегирической немецкой брошюры *Астермана;* возвращаясь от истории школы к истории педагогики, автор сразу сообщает нам, что Кант «популяризировал лапласову теорию возникновения материального мира», что его «труды были сначала конфискованы» (!), что «философия Фихте сдана сегодня в архив»; Гербарт оказывается «учеником» (?) Песталоцци; «современность» в педагогике сводится к характеристике бой-скаутского движения и т. д. и т. под. Разумеется, у автора не остается места для характеристики чисто-педагогических учений: о Коменском — 4 стр., о Руссо — 3 стр., о Локке $^1/_2$ стр., о Гербарте 1 стр., о Канте тоже, о Фихте — неск. строк; очень коротко изложена и история украинской школы, читатель узнает немногим больше, чем из любой истории литературы; достаточно сказать, что Драгоманов только упоминается по имени, что только 3—4 строчки о культурно-просветительных укр. организациях и их деятельности в России до войны, нет ни слова о попытках преподавания на украинском языке в Университетах (в России и в Австрии) и т. д.

Но в книге есть и страницы, граничащие с патологическим. Это страницы, на которых автору удается развернуть одну из своих любимых, очевидно, тем: антисемитизм и убеждение в исконности славянской культуры. Эти страницы заставляют нас настойчиво предостеречь от книги г. Левицкого. Предостеречь не только потому, что эти политические тенденции книги представляются антипедагогичными, но и потому, что автор, ослепленный своею idée fixe, договаривается сплошь и рядом до антинаучного и тенденциозного вздора: г. Левицкий видит «семитизм» всюду: и в латинстве (стр. 7), в феодализме (102) и в немецкой классической школе до войны (! стр. 12; «после войны» в Германии будто бы педагогический упадок), и, конечно, — в Советской России (12, 102, 143, 154) «Семитизму» автор, идя за Г. С. Чемберленом (он указывает его «Arische Weltauschaung» на 1-ом месте в списке «педагогической» литературы!), противопоставляет «аризм», «историю» которого и вплетает во все изложение. Оттуда у него «арабские, вернее арийские» числа (19), и потребность в характеристике напр. финикийцев, о «школе которых не знаем», но «нужно думать, что...» (71), и характеристика Библии и Талмуда прямо по какому-нибудь Пранайтису (24), и такие перлы, как: «евреи оплели весь свет, как паук паутиною», «в их руках все финансы, ...все важнейшие журналы и типографии, ...наука и философия» (25) или «семит-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 153 - 172

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ский бандитизм» (143), или наконец утверждение, что «А. Эйнштейн, немецкий еврей выступил с Relativitätstheorie, которая должна была быть научным оправданием всех промахов, совершенных немцами в последней войне, вызванной ими» (семитами! — 177 стр.); даже библейское творение из ничего оказывается проявлением... «нахальства» еврейского Бога (!! 177). — Немногим научнее и то, что находим о славянах: оказывается, что славяне были «педагогами»-рабами у греков (6), прародина арийцев — Украина (18), скифы безоговорочно отождествляются со славянами, а греки культуру заимствовали у скифов (стр. 26—32; греч. пеан от «пеян», греч. азбука — из славянских рун! — от рун и название «русь», «черт»— от «черта» = руна, князь — от книга — это напоминает филологические упражнения Тредьяковского), у славян и высшие школы (28, «про низшие не знаю никаких источников, но они должны были существовать»!), от славян — и греч. музыка и философия, и Аполлон и Дионис (30), и римская культура вообще (47) и в частности — книги Сивилл (29), и Niebelungenlied (69) и т. д.

Конечно, эта вздорная и почти патологическая отсебятина делает книгу совершенно непригодной для пользования (оставим в стороне и значительное количество опечаток, и очень плохой список литературы и остающиеся без перевода цитаты на иностранных языках). Украинской школе в Польше остается еще ждать появления как истории педагогики, так и истории школьного дела.

П. Прокофьев.

С. Русова: «*Нова школа соціяльного виховання*». Lpz. без года. Стр. 150.
Ее же: «*Теорія и практика дошкільного виховання*». Прага. 1924. Стр. 124.

Обе новых книжки известной писательницы по вопросам народного образования представляют собой свободные и несистематические, живо и с подъемом написанные очерки современной педагогики. Первый из них посвящен проблеме социального воспитания. В ряде небольших глав автор набрасывает свои принципиальные взгляды на социальное воспитание, дает обзор методов изучения души ребенка и на фоне обширного психологического материала дает краткие обзоры проблем наследственности, влияния среды, психического развития (инстинкты, язык, игра, труд и искусство, восприятие и внимание, память, фантазия, мышление, эмоции. Является несколько странным, что развитию волпоимвя щено лишь несколько беглых замечаний в параграфе, озаглавленном — «эмоции»). В последних очерках мы встречаем, собственно, довольно мало материала, касающегося проблемы *социального* воспитания. Основной тон книги — уважение к личности ребенка, ее потребностям и запросам, и «социальное воспитание» получает у автора лишь сферу, лежащую вне свободного развертывания индивидуальных задатков ребенка. Поэтому заглавие является, собственно говоря, не совсем удачным, тем более, что мы почти не встречаемся с проблемами *школьной* педагогики (проблема дисциплины, проблема школьной организации; социальные моменты совершенно игнорируются автором даже в детской игре, труде и творчестве, где умолчание о них является серьезным пробелом.) Но и тот бегло набросанный и часто случайный материал, который мы встречаем в книге,

явится несомненно будящим мысль народного учителя, родителей и всех, кто не имеет систематического педагогического образования, — а такова и цель книжки.

Нам представляется все же, что автору, стоящему на точке зрения психологической педагогики, следовало бы, хотя бы в двух словах, очерчивать в начале каждого параграфа состояние психологической науки в данном вопросе; только тогда богатые замечания по отдельным вопросам, собранные в каждой главе, дадут возможность с полною ясностью уловить основную тенденцию автора. Значительным недостатком книги является отсутствие библиографических указаний. Книга издана и прокорректирована превосходно. Встречается несколько странных опечаток или описок (напр. автор на стр. 69 говорит о том, что законы смягчения согласных в детском языке соответствуют законам филологии, в приводимом же примере, очевидно, опечатка — *«з* меняют в *д*, *н* — в *ш»*, на стр. 72 читаем: «начало *Библии:* въ началѣ бѣ Слово», на стр. 97 речь идет о том, что у скульпторов особенно развита «память *линий»*...), но такие недостатки не умаляют ценности книги, которая, вероятно, найдет значительное распространение в столь бедной педагогической литературе украинской школы.

Вторая книга задумана как будто в форме более систематического очерка педагогики дошкольного возраста. Первая — теоретическая часть дает «теорию воспитания», вторая — практические указания для детского сада. Но по стилю очерки вылились в такие же непринужденные как и «школа социального воспитания». Поэтому материал даваемый книгою переливается через рамки, поставленные темою, и значительная часть книги оказывается посвященной лишь соприкасающимся с дошкольным воспитанием темам: школьному воспитанию, психологии детей 7—12 лет, выкармливанию грудных детей (при этом как-то странно видеть в качестве авторитета в этом вопросе... Монтессори, к которой С. Ф. Русова вообще относится достаточно критично)... Книга вообще производит впечатление написанной более на спех, чем первая: приводятся данные без указания источников или хотя бы, напр., возраста, национальности, для которых приводятся статистические сводки, есть странные и неверные цитаты («дитя, говорит философ Лейбниц, это социальная монада, микрокосмос, в котором отражается его среда»), странная терминология (суггестия = гипнозу), рискованные утверждения (ребенок от природы «пантеист» стр. 37, и «деист» — стр. 38!), в обзорах пропущены важные работы (Stern о детском языке и о детской лжи, Meumann о памяти, вообще немецкая литература использована недостаточно). Есть много повторений, а иные вопросы сжаты до крайних пределов (моральное воспитание). Но главный недостаток книги — это *отсутствие какого-либо принципиального подхода к педагогическим проблемам.* Поэтому утверждения С. Ф. Русовой часто весьма произвольны или кажутся таковыми, тем более, что в книге вовсе нет рассмотрения общих вопросов педагогики. Мы имеем дело, собственно, не с системою педагогики дошкольного воспитания, а с набросками и этюдами на дошкольно-педагогические темы. И в этой книге читатель остро ощущает отсутствие библиографических указаний.

«Практические советы» — наиболее ценная часть книги. Здесь читатель найдет не только общие указания по ведению детского сада, но и

много конкретных советов и технических «рецептов», и, наконец, собрание материала украинских детских стихотворений и песен, сюжетов для драматизации, примеров рассказывания, игр и т. д. Не все стихотворения, песенки и сказки можно признать вполне удачными (есть фальшиво-сладкие стихотворения), но в общем автор проделал большую работу по собиранию материала, который действительно может сослужить большую службу практическим деятелям дошкольного образования (не только украинского, ибо напр. украинские народные детские игры и песни несомненно могут быть прекрасно использованы и в русских детских садах на Украине). Отметим, что и здесь не со всем можно согласиться (напр., вряд ли эпос: Гайявата, Илиада, Niebelungenlied — может дать хороший материал для рассказывания детям). Но эти частности не помешают книге сослужить свою службу. — К сожалению книга издана значительно хуже, чем «Школа социального воспитания». Особенно режут глаз опечатки и странное, неверное и непоследовательное правописание имен (не говоря уже об обилии искажающих опечаток, вроде Сіоліо вм., очевидно, Сюллі, Штрюммель вм. Штрюмпель, Сутфланд вм. Сутерланд и т. под.).

П. Прокофьев.

Н. Ленин. *Социалистическая революция и задачи просвещения.* Москва. 1923. Стр. 80.

Л. Троцкий. *Задачи коммунистического воспитания.* Москва. 1924. Стр. 30.

Несмотря на «педагогические» заглавия, обе брошюры имеют лишь весьма относительный интерес для педагога: они заслуживают внимания, как откровенное признание, что с точки зрения коммунизма неизбежна и необходима диктатура коммунистической партии над делом просвещения. Источник этой точки зрения — наивное убеждение коммунизма в политической мощи просвещения. «Агитация», «пропаганда», «убедить», «понять» — основные задачи политики, и сила старого строя именно в «воспитании», «натаскивании» рабочих и крестьян в духе буржуазной культуры (напр., стр. 20; конечно в брошюре, где собраны речи и статьи, посвященные просвещению, историческая мощь его подчеркивается еще сильнее, чем то обычно у Ленина). «Коммунистом можно стать лишь тогда, когда обогатишь свою память знанием всех тех богатств, которые выработало человечество» (22). «Перед вами задача строительства, и вы можете ее решить, только овладев всем современным знанием...» (24). Отсюда и высокая оценка просвещения, как политической силы. Всякое просвещение «политично». «Названиеа политичность» или «неполитичность» просвещения — это лицемерие буржуазии, это есть не что иное, как обман масс»... (35). Основоположение практической политики коммунизма в деле просвещения поэтому просто: «основное руководство должно оставаться в руках коммунистов» (69), «в работе должно быть открыто признано главенство политики коммунистической партии» (38); «содержание обучения, поскольку речь идет об общеобразовательных предметах, в особенности философии, общественных науках и коммунистическом воспитании, должно определяться только коммунистами» (69). — Правда, высоко ценится, как будто, и роль народного учителя: «сотни тысяч учи-

телей — это есть аппарат, который должен выдвигать работу, будить мысль, бороться с предрассудками, которые еще до сих пор существуют в массах» (40), поэтому Ленин скорбит, что «мы не заботимся или недостаточно заботимся о том, чтобы поставить народного учителя на ту высоту, без которой не может быть речи ни о какой культуре: ни о пролетарской, ни о буржуазной» (75). «Народный учитель должен быть у нас поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял, не стоит и не может стоять в буржуазном обществе» (76). Речь идет о том, «чтобы передвинуть весь государственный бюджет в сторону удовлетворения потребностей первоначального народного образования» (75). — Но когда дело заходит о конкретной характеристике этой «высоты», на которую должен быть поставлен учитель, то лапидарный язык Ленина находит, напр., такие красочные формулировки: «мы должны воспитать *новую* армию педагогического учительского персонала, который должен быть *тесно связан с партией*, с ее идеями, должен быть пропитан ее духом, должен привлечь к себе рабочие массы, *пропитать их духом коммунизма, заинтересовать их тем, что делают коммунисты*» (39) (курсив мой П. П.) или — «каждый учитель обязан иметь брошюрки агитационного содержания, он обязан их не только иметь, но и читать крестьянам. *Если он этого не будет делать, он должен знать, что он лишится места*» (16, курсив мой. П. П.).

Можно только приветствовать, что эта брошюра появится в немецком издании. У европейского интеллигента часто можно встретить взгляд, что дело просвещения в России во всяком случае шагнуло вперед при советском строе. А сборник (кроме вышеупомянутых) содержит отдельные глубоко авторитетные признания самого Ленина: мы узнаем, что знаменитая идея реквизиции всех частных библиотек поддерживалась Лениным (14—15), что в статистике библиотек и читален «надежность цифр не очень велика, — как бы они не оказались на деле меньше, чем на 75%» (69), что бюрократия «захватывает газеты и книги» (71), что «даже и с буржуазной культурой дела обстоят у нас очень слабо» (74 — «сколько еще настоятельной черновой работы предстоит нам сделать, чтобы достигнуть уровня обыкновенного цивилизованного государства западной Европы»), что мы не выбрались из полуазиатской бескультурности» (75). — Конфронтировать эти и подобные замечания с заявлениями, напр., Ком. Пар. Просв. Луначарского (хотя бы в его известном письме Б. Шоу) будет небезынтересным для европейского читателя.

Брошюра Троцкого *уже* издана по немецки, и, м. б., именно потому, что в ней нет ничего интересного. Любопытно пожалуй лишь весьма наивное богоборчество (при помощи Дарвина), да отрицание «академизма», «самодовлеющей теории». В остальном ясно: «Разумеется — Маркс, разумеется — Энгельс, разумеется — Ленин, основа, фундамент, гранит теории»... Внимания читателя брошюрка не заслуживает.

П. Прокофьев.

А. П. Болтунов, проф. Петроградского Института дошкольного воспитания. *Метод анкеты в педагогическом и психологическом исследовании.* Изд. Т-ва «В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых». Москва, 1923 г.

При исследовании проблем современной дифференциальной психологии, а в связи с этим и опирающейся на нее педагогики, метод анкеты

является наиболее общеупотребительным и незаменимым. Однако, получивший широкое распространение в Америке со времени применения его известным американским психологом Ст. Холлом, метод анкеты, сделавшись «модным», не оправдал в значительной степени тех надежд, которые возлагались на него и вызвал к себе резко отрицательное отношение особенно со стороны немецких психологов-экспериментаторов, а также некоторых русских, получивших психологическое образование в Германии. Объясняется это тем, что метод анкеты старались применить к любой области психологического исследования, сделать его, таким образом, универсальным методом психологии, а также и потому, что, являясь методом очень простым и общедоступным, он сделался непригодным орудием в малоопытных руках педагогов, которые, не имея достаточного психологического образования, старались заняться научным психологическим исследованием. Последнее время вновь восстановило метод анкеты, как средство психологически-педагогического исследования. Исследование Гейманса и ряда других психологов в области специальной психологии, а также предварительное применение его, как отправного пункта для перехода к экспериментально-лабораторному исследованию, в классических работах А. Бинэ, побудили психологов вновь пересмотреть вопрос о ценности метода анкеты в психологическом и педагогическом исследовании. Такой пересмотр был произведен известным немецким психологом В. Штерном. В первом издании своего труда «Die differentielle Psychologie» В. Штерн советовал по возможности избегать применения этого метода, отрицая, таким образом, за ним всякое научное значение. Во втором издании той же книги, признавая научную ценность этого метода, под влиянием психологических исследований последнего времени, он отводит уже ему отдельную главу: Die Ehrebundsmethode. Кар. VIII.

Появление на русском языке книги А. П. Болтунова о методе анкеты нужно признать вполне своевременным и полезным. Автор дает в начале своей книги краткое историческое введение в проблему психологического метода анкеты, далее он старается дать точное, по возможности, определение понятия анкеты, стремится определить область и границы анкетных исследований и подробно останавливается на следующих вопросах методики анкетных исследований: выборе корреспондентов, постановке вопросов устных и письменных и обработке анкетного материала. Автор старается обосновать определение анкеты, которое дано Рибо: именно, анкета является особым методом, занимая промежуточное положение между наблюдением и экспериментом и, таким образом, своеобразно модифицирует как недостатки, так и достоинства того и другого. Выдвигая такое определение понятия анкеты, автор особенно подчеркивает ее психологический качественный, а не статистический и количественный характер; а потому подробно останавливается на условиях применения качественной психологической анкеты. Большое значение при этом автор приписывает выбору корреспондентов, который должен производиться с большой осторожностью, так как психологическая анкета предъявляет к ним очень высокое требование, именно: способность к самонаблюдению и к психологическому наблюдению над другими, правдивость и беспристрастное отношение к исследуемому вопросу вместе с научной компетенцией. При постановке вопросов необходимо соблюдение

следующих условий: вопросы не должны быть ни слишком трудными, ни чуждыми интересам корреспондентов, они должны быть определенно и точно формулированными и свободными от внушающего влияния. Предметом психологических и педагогических анкетных исследований, автор считает по преимуществу духовную жизнь коллектива (школьного или иного) с ее видовыми и индивидуальными различиями.

По нашему мнению, работа А. П. Болтунова значительно выиграла бы в своей ценности, если бы автор последовательно продумал ту характеристику метода анкеты, данную В. Штерном, которую он привел в конце 2-й главы своей книги. По мнению В. Штерна, ошибочно считать анкету единым методом. В. Штерн утверждает, что анкета есть совокупность различных методов: одна группа опросов требует от корреспондентов интроспекции, другую группу составляют экстроспективные анкеты, которые требуют от сотрудников наблюдений над другими людьми. Наконец, третью группу составляют анкеты, которые пользуются смешанным методом, как интроспективным, так и экстроспективным. Автор считает эту характеристику вполне правильной. Между тем, в последующих главах, он рассматривает психологическую анекту при этом, как единый метод. В особой главе автор рассматривает количественные и качественные анкеты, как-будто они составляют два особых рода анкет. В действительности же, каждая психологическая анкета имеет две стороны: количественную и качественную. Преобладание одной из этих сторон зависит от тех задач, которые ставятся анкетным исследованием. Таким образом, правильное разрешение вопроса о количественном или качественном характере анкет необходимо при рассмотрении возможных задач анкетных исследований, — задачами анкет могут быть предметы самонаблюдения, внешнего наблюдения или же и того и другого. Однако, автор совершенно упускает рассмотрение количественной стороны, а потому не касается в главе об обработке анкетного материала столь важных вопросов, как установление корреляции между различными психическими функциями. Было бы желательно, если бы автор при рассмотрении интроспективного, экстроспективного или смешенного методов анкет, иллюстрировал бы их конкретными примерами из своей практики или практики того научно-учебного учреждения, где он работает. Следовало бы также в конце книги указать отделы библиографии на русском и иностранных языках. Такая библиография тем более необходима, что в психологической литературе имеются разбросанные суждения о методе анкеты, розыскать которые является делом не легким. Необходимо отметить, что в книге попадаются досадные опечатки. Так термин vereinigte Selbstwahrnehmung в переводе напечатан «соединенное самовоспитание» (стр. 24) и друг.

Андрей Павлов.

А. Шуберт. *Как изучать школьника. (Личная карта школьника). Педологическая Библиотека Центрального Педологического Института.* Вып. III. Москва, 1924 г.

Центральным педологическим институтом выпущен ряд программ систематического наблюдения детей различного возраста. Ранее вышли: 1) программа наблюдения и изучения ребенка от рождения до 3 лет и

2) руководство по дошкольному возрасту. Настоящий 3-й выпуск содержит программу систематического наблюдения школьника в процессе школьной работы. Такая программа или схема психологического наблюдения для составления характеристики школьника, называется автором индивидуальной, или личной картой школьника и соответствует тому, что на немецком языке носит название «psychologischer Beobachtungsbogen». В основу индивидуальной карты автором положен выработанный Мартой Мухов в Гамбургской психологической лаборатории psychologischer Beobachtungsbogen für Schulkinder (her. von *Martha Muchow*. 4 Abdruck. aus Beiheft 18 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1922.) Автором более подробно разработаны вопросы, касающиеся наследственности, личного прошлого и среды воспитанника. Что касается собственной психографической части программы (Beobachtungen uber seelische Eigenart des Kindes), то здесь более подробно разработаны автором трудовые и социальные предрасположения, которые выделены в особые отделы. Все остальные вопросы сосредоточены в одном отделе под рубрикой — «А) Общие предрасположения», в то время, как немецкая программа разделена на 10 небольших отделов, — внимание, утомляемость, восприятие и наблюдаемость, память, фантазия, мышление и т. д., что значительно облегчает пользование ею. Кроме распределения материала, следует отметить не всегда удачную модификацию программы Марты Мухов путем соединения нескольких вопросов в один. Многие вопросы не совсем удачно формулированы по-русски и носят на себе печать тяжеловесного перевода с немецкого. Недостатком плана Марты Мухов является игнорирование эмоциональной сферы, и, особенно, эстетических переживаний. А. М. Шуберт в этом отношении сделала некоторые дополнения. Так же, как и в немецком тексте, в книге А. Шуберт указаны случаи для наблюдения. Своевременность появления книжки А. М. Шуберт не требует доказательства. Знакомство с ней необходимо каждому педагогу.

Андрей Павлов.

А. П. Пинкевич, проф. 2-го Московского Университета. *Педагогика. Т. 1. Теория воспитания. Т. 2. Трудовая школа.* Стр. 275+219. 1924—25. Москва. Изд-во «Работник Просвещения».

Как это отмечают и сами теоретики советской школы, коммунистическая педагогика пережила два периода. Первый, соответствовавший первоначальной вере в ближайшее наступление коммунистического строя (через 9 месяцев, как думал, по свидетельству Троцкого — см. его книгу о Ленине — сам Ленин), можно с полным правом назвать анархическим (как и самый коммунистический строй, по толкованию Ленина, вполне совпадает с анархическим идеалом). «Трудовая школа» в этом понимании есть школа сверхклассового общества, она доступна всем, имеет целью своей воспитание гармоничной личности, поэтому она политехнична, не знает никаких осязательных одинаковых программ, есть в полной мере «свободная школьная община», не столько школа, сколько «клуб», управляемая «коллективом», в который входят все учащие и учащиеся. Это анархическо-коммунистическое настроение нашло свое выражение в Положении 1918 года, в книге П. Блонского, в сумбурной книжке Невского и в чаяниях многих малых сих, соблазненных неопределенным, но

опьяняющим энтузиазмом крайнего педагогического радикализма. С Нэп'ом однако стало очевидно, что сверхклассовое анархо-коммунистическое общество есть идеал еще далекого будущего. Советский строй был объявлен строем переходным, строем классовой диктатуры, не столько коммунистическим анархизмом, сколько коммунистическим («государственным») капитализмом. Соответственно этому повернула фронт и советская педагогика. «Трудовая школа» в этом государственно-коммунистическом капиталистическом понимании есть орудие диктатуры пролетариата (коммунистической партии), цель ее - воспитание борцов за классовые идеалы пролетариата («смены») и слуг советского государства. Поэтому она — профессиональна, управляется бюрократически сверху органами государства (под контролем партии), строго следует навязанным сверху одинаковым программам, пользуясь при этом одобренными и рекомендованными учебниками. Преподавание в ней центрируется не столько вокруг «трудовых процессов», сколько вокруг «классовой борьбы» («труд» не как личная активность учащегося, определяющая *качество* школьной работы, а как принцип марксистской догмы, определяющий собою *содержание* учебных программ). Будучи школой привиллегированно-классовой, она знает также только коммунистическое «самоуправление», т. е. руководимое партией (комсомолом) «детдвижения» (юных пионеров). Понимание это, нашедшее свое выражение в Уставе труд. школы 1923 г., в программах ГУС-а и методических письмах его научно-метод. секции, уже мало что сохранило в себе от былого энтузиазма. Его «попутчиками» являются уже не мечтатели-прожекторы, непризнанные новаторы всякого рода вплоть даже до бывших толстовцев, а озлобленные неудачники и рассчетливые дельцы, берущие не столько энтузиазмом, сколько усердием.

«Педагогика» А. Пинкевича характерна именно для этого второго периода. Умно и с холодным расчетом написанная, она, как справедливо замечает сам автор, есть «первый опыт систематического изложения марксистской педагогики». Задача эта была не легкая: включить революционный энтузиазм в брега системы, придать ему благообразную форму «научности», — это мог сделать именно расчетливый зритель, а не мечтатель-прожектор. Читатель не найдет поэтому в книге *П.* никаких новых оригинальных мыслей: исходный пункт ее — правоверный марксизм, выводы — циркуляры и декреты официальной советской педагогики. Вся оригинальность книги — именно в «систематическом изложении». Об общем стиле ее дает наилучшее представление следующий примечательный совет автора читателю: «Рекомендуя известную литературу к соответствующей главе, автор предостерегает всех тех, кто хотел бы создать себе цельное и последовательное *марксистское* педагогическое мировоззрение, от полной доверчивости всем указанным ниже авторам. Однако в то же самое время здесь много ценного материала, собранного не марксистами. Было бы не разумно и не целесообразно отказываться от него. Совет автора студенту был бы таков: прослушав лекцию педагога-марксиста, просмотреть соответствующие места моей книги. Затем взять сочинения авторов не-марксистов, если по данному вопросу нет других марксистских произведений» (I, 37). Сам автор вполне следует этому своему совету. По каждому вопросу он прежде всего привлекает к делу марксистский

авторитет, а затем уже (особенно в случае молчания коммунистического Корана) и буржуазных авторов самых различных направлений. Отсюда эклектический характер книги П., резко выступающий на фоне марксистского правоверия, которое автор демонстративно подчеркивает при всяком удобном случае (не потому ли, что сам только недавно публично отрекался от своих заблуждений?).

Этот догматический эклектизм книги сказывается уже в введении, где даются общие определения образования и педагогики и обосновывается план дальнейшего изложения. Автор, конечно, решительно отвергает понимание педагогики как прикладной философии. Этика не может обосновать целей образования, т. к. «с точки зрения диалектического материализма» «мораль всегда оставалась классовой моралью», «этика может быть лишь *объектом* науки» (следуют ссылки на Энгельса и Каутского). Но тут же автор однако признает логику («дидактика в значительной мере опирается на нее» I, 13), имеет значение также и «история философии», — конечно, «понимаемая не в традиционном смысле, а в смысле очерка основных этапов, эпох в развитии науки или наук». Педагогика — самостоятельная наука (11), но все же она опирается на педологию, психологию, медицину, для нее необходима философская (!) и социально-политическая подготовка (13). Автор справедливо, но в полном согласии с некоторыми буржуазными педагогами (срв. наши «Основы педагогики» 1923 г. гл. XIV) различает между «теорией воспитания» («развитие природных, биологически или социально-полезных свойств человека») и «теорией образования» («создание законченного и определенного мировоззрения образовываемого и вооружения последнего теми мнениями и умениями, которые будут для него необходимы в избираемой им профессии»). Кроме этих двух главных частей педагогики (предлагаемых им соответственно в двух томах его книги), автор выделяет еще «дидактику» (теорию обучения), хотя только что перед этим утверждает, что «нельзя противополагать воспитанию или образованию обучение» и действительно не выделяет дидактических вопросов в особый отдел. Особый отдел педагогики составляет также «организация народного образования» (которой, повидимому, автор собирается посвятить следующий том своей книги) и «история педагогики». В последнем пункте автор умереннее своих «товарищей-марксистов»: в противоположность Е. Медынскому, берущему под сомнение всякую ссылку на «феодальных» и «буржуазных» педагогов прошлого (срв. «Русская Школа за рубежом» № 12, стр. 124), он полагает, что «до сих пор идеи Амоса Коменского, Пестолоцци, Фребеля etc.... имеют действенное значение» (11). Какова же цель воспитания и образования по мнению автора? — «Содействовать всестороннему развитию здорового, сильного, активного, смелого, самостоятельно мыслящего и действующего, всесторонне знакомого с современной культурой, человека-борца за классовые интересы пролетариата, а следовательно, в конечном счете, за интересы всего человечества» (32). Впрочем — это еще отдаленная цель. В переходный период задача образования может быть формулирована проще: «внедрить социалистические (коммунистические) идеи в головы подрастающего поколения (sic!) и тем увеличить кадры борющихся за установление социалистического (коммунистического) строя. Это, так сказать, пролетаризация идеологии юношества» (33).

В первом томе книги, посвященном теории физического и психического *воспитания*, эта задача естественно отходит на задний план. Сам автор признается, что «тут у нас с традиционной педагогикой разногласий будет немного» (31), впрочем тотчас же оговаривая, что это «только в теории, а не на практике». И действительно: эклектизм автора в первом томе безраздельно господствует. Автор излагает здесь новейшие теории из области гигиены детского возраста, телесного воспитания, воспитания чувств, беря отовсюду все «самое лучшее». Ни одним течением здесь он не увлекается чрезмерно, ни одно не отвергает безусловно. Признавая Монтессори, он соглашается однако и с ее критиками. Сопоставляя друг с другом различные системы гимнастики, он однако «не является сторонником какой-либо одной системы», но полагает, что «в деле телесного воспитания нужно брать хорошее, где бы она ни находилось» (147). В главах, посвященных, «психическому воспитанию», он, конечно, является сторонником объективной, «рефлексологической» психологии В. Бехтерева, как наиболее соответствующей материалистическому мировоззрению и признанной таковой официально. Но это — вообще говоря. Конкретно же, «в виду неразработанности еще объективной психологии», он, не преминув для осторожности сослаться на В. Ленина (174), считает возможным оставаться на точке зрения «наивного реализма» и пользоваться терминами субъективной психологии (эмоция, внимание, память, воля и т. д.), так же как ее данными. Даже в общей архитектонике своей книги автор не выдерживает собственного замысла: доводя теорию физического и психического воспитания до школьного возраста («второго детства», т. е. до 7 лет), он включает в теорию воспитания и чисто образовательные проблемы дошкольного периода (напр. проблема игры, сказок и д. т.). Поэтому, с другой стороны, его «теория образования» сводится к теории только «трудовой школы», как и называется второй том «Педагогики».

Этот второй том представляет собою наибольший интерес. Догматическое усердие здесь преодолевает эклектический душевный склад автора, и автор выступает в роли решительного и резкого критика всего того, что не соответствует официально признанной догме. Центр второго тома — это классификация и критика всех пониманий трудовой школы и изложение ее нынешнего советского понимания. Все теории трудовой школы классифицируются, конечно, по классовому признаку: 1) буржуазия реакционная (Нейендорф), 2) буржуазия «демократическая» (Лай, Шаррельман, Гансберг; Кершенштейнер, Эртли, Зикингер, Пабст; Дьюи), 3) мелкая буржуазия; псевдосоциализм (Роб. Зейдель; Эстеррейх, Каверау, Шацкий, Кропоткин, Робэн), 4) пролетариат-коммунисты (русские коммунисты. Калашников, Блонский «последнего периода»*). Однако, это деление по целям классового господства недостаточно. Оно перекрещивается другим — «по отношению к труду: 1) труд приравнивается другим методам (Нейендорф; Лай Шаррельман, Гансберг); 2) труд занимает особое место, как метод и как предмет преподавания (Кершенштейнер, Эртли, Зикингер, Пабст; Роб. Зейдель); 3) вся работа школы базируется на производительном труде учеников (Дьюи; Эстеррейх и т. д. — Робэн);

---

*) П. Блонскому «первого периода» неоднократно достается от автора за недостаточное правоверие.

4) практическое и теоретическое изучение общественной роли труда, как центральная тема (Русские коммунисты. Калашников, Блонский). С помощью этой схемы чрезвычайно облегчается критика всех инакомыслящих. Так Наторп опровергается тем, что он «сторонник преподавания Закона Божьего», Дьюи, «изучение сочинений которого является впрочем для каждого современного педагога прямо обязательным», — тем, что он «представитель буржуазии», а бедный С. Т. Шацкий — тем, что он «нигде печатно не солидаризировался с коммунистами, как это сделали П. П. Блонский и А. Г. Калашников, а в своих произведениях никогда не попытался встать на позиции пролетариата» (II, 77, 64, 51). Этому поразительному, редкому даже в советской «научной» литературе аргументу соответствует замечательное определение и оправдание собственной позиции: «к четвертой группе мы относим тех, кто не только стремится сделать труд центром обучения и воспитания в школе, но стремится идеей труда пронизать всю школьную работу, ввести в понимание трудовых отношений человечества, через труд и его изучение воспитать в ребенке пролетария по его мироощущению. К этой группе нужно причислить *педагогов-коммунистов*, и только их: Крупскую, Луначарского, Шульгина, Калашникова, Блонского и др. К этой же группе автор относит и себя (II, 49).

Впрочем умеренность и осторожность не покидает его и на этой решительной позиции. Враг всяких крайностей, он стремится придать советской педагогике внешне благообразный вид, сгладив крайние требования своих товарищей. В нем нет ничего «скифского», по всей натуре своей он — прилично одетый «западник». Конечно, задача советской школы в сущности чисто интеллектуалистическая: «внедрить в головы подрастающего поколения коммунистическую идеологию». Но в противоположность Замнаркому М. Покровскому, который откровенно заявляет: «при чем же в таком случае тут еще — трудовая школа?» (срв. Новые программы для единой труд. школы, Гос. Изд. 1923, в I, стр. 16 сл.), А. Пинкевич признает и «трудовые процессы», Дьюи и Дальтон-план, подвергаемый им во многом правильной критике (117 сл.). Удачно формулируя существо «комплексного метода», он восстает против крайностей его применения, вводя его только для первой ступени, «где еще нет необходимости в углубленном и наукообразном изучении объектов», и допуская его для второй ступени только в качестве «завершающего момента» преподавания (142 сл.). Постольку он выступает (впрочем очень осторожно) против крайней марксистской точки зрения, последовательно отрицающей науку, как самостоятельное и самозаконное целое, и требующей введения «комплексно-трудового» метода даже для высших учебных заведений (срв. Гринько, Раппо и др. представ. Украинского НП). Ему чужды и крайности Блонского, у которого систематическое преподавание предметов совсем отсутствует и «чистая наука» сохраняется еще только в «студиях».

Та же осторожность характеризует последнюю главу второго тома, посвященную «организации детского коллектива в школе». Автор — противник анархизма Винекеновской «свободн. школьной общины», в частности противник детского суда, он решительно защищает авторит учителя, школьную дисциплину, высказываясь за ограниченное автори-

тетом школьное самоуправление. Впрочем здесь он почти совсем уже исчезает как автор, предпочитая говорить устами цитируемых им коммунистических авторитетов (особенно Н. Крупской) и перепечатывая просто в «приложении» «тезисы» подлежащих советских инстанций (научно-педаг. секции ГУС-а, Ц.К РКСМ об «юных пионерах» и др.).

И все же книга П. — примечательное явление советской педагогической литературы. Читатель найдет в ней не только почти исчерпывающую библиографию советской и отчасти современной иностранной педагогики, но и точное отражение настроения педагогических сфер сов. России. Самый ее догматический эклектизм чрезвычайно характерен для второго периода советской педагогики. Во многом напоминает она опубликованные в эпоху НЭП-а советские кодексы. Ведь и в них наряду со столь решительно проводимой классовой точкой зрения нашло свое эклектическое признание многое из того, что ранее объявлялось достоянием «буржуазного права». Надо однако, сказать, что у А. Пинкевича это сочетание во многом выходит аккуратнее. И потому мы не сомневаемся в том, что «Педагогика» его станет обязательным экзаменационным пособием всех пединститутов, педтехникумов и педфакультетов, особенно после того как в следующем издании готовый к услугам автор примет во внимание те отзывы, прислать которые он «усердно просит всех товарищей-марксистов» (II т., пред.).

С. П. Гессен.

Вопросы школьной жизни. *Педагогический журнал.* № 1. Март 1925 г. Стр. 108. Харбин. Цена 70 центов. Редактор доцент *Н. А. Стрелков.* Издание *Союза учителей Китайско-Восточной ж. д.* Харбин. Почтовая ул. № 55.

Мы рады приветствовать нового собрата. Отрадно знать, что не спит педагогическая мысль русского учительства и что куда бы оно ни было заброшено, оно работает не покладая рук, несмотря на всю тяжесть условий существований.

Первый номер журнала производит очень благоприятное впечатление. Открывается он редакционной статьей, в которой так формулируются задачи, стоящие перед русским учительством: «Изгнать из школы рутину, приблизить школу к жизни, сделать образование доступным для всех слоев народа, искать неустанно более совершенных путей в деле воспитания и образования подрастающих поколений — эти старые заветы лучшей части русского общества и учительства мы мыслим сохраняющими полную силу и в наши дни». В то же время руководители журнала чрезвычайно разумно оговаривают: «...события последних лет, и особливо события русской революции доказали, что школа — в широком смысле — есть лишь функция, некоторое производное относительно постоянной величины: государства, народа, нации. Как для государства, для народа органически невозможен полный и абсолютный разрыв с прошлым, так и школа не может стать вне законов своего исторического и органического развития». Редакция, конечно, вполне отчетливо видит все основные недостатки старой школы, тем не менее — «Старая русская школа есть продукт национальной русской культуры, и в этом своем качестве она должна явиться исходным пунктом для последующего твор-

чества в педагогической области. Но старое школьное здание должно быть фундаментально перестроено». — Теперь, когда сотни и даже тысячи русских педагогов близко соприкоснулись со школьными буднями западного мира, им особенно понятны эти мысли и чувства, ибо теперь мы знаем, что нам есть чем гордиться и в этой области: несмотря на гнет политических условий, наша русская школа была одной из наиболее свободных по своему духу.

В первой книжке мы находим статьи — *Ст. К-ва* «Проблемы школьного строительства», трактующую о школе творчества, жизнерадостного созидания; доцента *Н. А. Стрелкова* «Дальтонский план», излагающую идеи г-жи Е. Паркхерст; *В. Перемиловского* «На берегу моря» о бессознательном и подсознательном в некоторых произведениях Грибоедова, Тургенева и Гончарова; *Шарля Рише* «Речь и разум»; *В. Бернхэма* «Стэнли Холл, как педагог»; *Г. П. Щербакова* «Итоги деятельности Союза Учителей К.-В. ж. дороги»; затем заметки *Б. В. Скворцова*, *Т. Гордеева*, *Инн. Козлова* и *П. Я. Павлова* в отделе «Маньчжурская природа в школе»; информационный отдел и хронику жизни русского учительства и школы в Маньчжурии и библиографический отдел.

Из статьи Г. И. Щербакова мы узнали, какую огромную деятельность развило учительство К.-В. ж. дороги, как профессиональную, так и просветительную: попытка, к сожалению, не удавшаяся, открыть учительские курсы; комитет образовательных учреждений К.-В. ж. д., разработка программ и учебного плана для начальных и высш. начальных училищ (с 1922 г. школы ж. д. работают по этим программам и образуют 1-ую и 2-ую ступень единой школы); попытка организовать школу 3-ьей ступени в составе старших классов гимназии по учебным планам гр. Игнатьева, увенчавшаяся полным успехом, хотя и после долгой борьбы; необходимо отметить работу союза в области внешкольного образования: устройство передвижных библиотек-вагонов, подвижного кинематографа, лекций в Харбине и на ж. д. линии, — к 1-му января 1921 г. в Союзе насчитывалось 252 члена, с тех пор число это значительно увеличилось. Территория его деятельности это линия К.-В. ж. д. длиною в 1388 верст и примыкающая к ней ветка на юг в 225 человек; только самая лента К.-В. ж. д. обслуживается целой армией ж.-д. агентов до 15.000 человек.

Из объявлений помещенных в журнале мы узнаем, что в Харбине действует Юридический Факультет и целый ряд ср.-учебных заведений, из которых одно — гимназия имени ген.-лейтенанта Д. Л. Хорвата принадлежит Союзу Учителей.

К сожалению, последние газетные известия сообщают о начатой большевиками «чистке» персонала К.-В. ж. д., и мы очень боимся за судьбу Союза Учителей и его прекрасных начинаний.

С. Карцевский.

Бюллетень Педагогического Бюро *по делам средней и низшей школы заграницей.* № 7. Апрель 1925. Стр. 140. Прага.

Очередной номер Бюллетеня выходит в траурной кайме и открывается некрологом кн. Г. Е. Львова, скончавшегося 6 марта в Париже, на 64-м году жизни. В настоящей книжке нашего журнала читатели найдут

портрет покойного и несколько страниц, посвященных памяти этого замечательного человека.

Далее следует справка о деятельности Бюро, текст воззвания по поводу «дня русской культуры» и описание подобного празднества в прошлом году в Печерах (теперь в Эстонии), чрезвычайно трогательное в своей простоте. Именно в Эстонии на Съезде русских деятелей в декабре 1923 г. зародилась мысль о празднике просвещения, когда «все русские должны объединиться духовно, вспомнить свое национальное единство, сосредоточиться на тех культурных ценностях, которые внес русский народ в мировую сокровищницу»...

Много места уделено информации из разных стран. В конце июня 1924 г. в Риге состоялся съезд русских учителей, собравший до 206 человек. Картина положения русского меньшинства в Латвии, как выяснилось из докладов, очень неутешительная: обучается русских детей в русских школах от 30 до 50% всего количества. Причиною тому и малая сознательность русского крестьянского населения и невнимательное отношение к русской школе со стороны правительства, а также, что особенно печально, недостойное поведение двух (из общего числа — трех) русских депутатов в Сейме. В Бессарабии окончательно добивается русская школа. В настоящее время существует еще кое-как несколько частных средних школ совершенно бесправных, но не сегодня-завтра и они прекратят свое существование. В Польше в сентябре 1924 г. числилось 10 русск. ср.-учебн. заведений (из них Варшавская гимназия с правами) с 2000 учеников. В Варшаве 22—25 марта состоялся Русский Съезд по народному образованию, явившийся большим событием в жизни русской школы в Польше, председателем его был избран И. Ф. Голубовский, тов. предс. — проф. Д. М. Сокольцов. Варшавский Съезд избрал 9 делегатов для участия на 2-м Педагогическом Съезде в Праге. Все резолюции Съезда (принятые, к слову сказать, единогласно) свидетельствуют о чрезвычайно тяжелом положении русского меньшинства в Польше. — В гимназии в Данциге осталось 48 учеников, вследствие отлива эмигрантов, и она переживает очень тяжелые дни. Небольшая русская школа из 3-х классов в Будапеште с 28 учащимися, содержимая на средства Комитета Р. О. Кр. Креста. Средства кончаются. Школе, равно как и небольшой библиотеке-читальне при ней грозит закрытие, а детям растворение в венгерской нации.

Большая часть номера посвящена матерьялам Совещания представителей русских учебных заведений в Болгарии (12—14 ноября 1924 г.). Отметим некоторые из резолюций. Совместное обучение сказывается благотворно на мальчиках, у девочек же оно способствует развитию легкомыслия и беспечности. — Прием переросших в младшие классы (по IV включ.) дает слишком плохие результаты в педагог. отношении. Лучше от такого приема отказаться. — Признать желательным введение переводных испытаний(!). — Интересен по матерьялу доклад Н. В. Ставровского «Об особенных целях воспитания в русских закрытых учебных заведениях заграницей». — Что касается программ, выработанных Педагогич. Бюро по русскому яз. и по математике, то Совещание их отклонило и присоединилось только к программе по литературе. Применение Дальтон-плана в условиях эмиграции признано невозможным. *С. К.*

Учебники и методики.

Н. П. Слетов. «*Учебник тригонометрии для средних школ*». Переработанное и сокращенное издание с 60 чертежами работы г. Берса, 162 стр. Рига 1922 г. Издание Акц. Общ. Вальтерс и Рапа.

Этот учебник написан по так наз. индуктивному методу, что составляет главную его заслугу по сравнению с нашими, а также заграничными обычными учебниками тригонометрии. То, что у нас обычно называлось тригонометрией, автор правильно делит на два различные по существу отдела: 1) тригонометрию собственно и 2) гониометрию. Первая есть глава геометрии, дающая способы численного решения треугольников, для чего она пользуется различными соотношениями между сторонами и углами в прямоугольном треугольнике. В порядке розыскания и установления этих соотношений, необходимых для целей практической геометрии, создаются *тригонометрические функции*, которыми и занимается гониометрия, совершенно независимо от каких бы то ни было практических целей, а как особая глава специальной математической дисциплины — *теории функций*. Такая совершенно правильная постановка вопроса повлияла, конечно, и на распределение материала по книге. Автор начинает, во введении, с решения, геометрического, (графического, как он называет, лучше бы сказать *конструктивного*) треугольников и показывает недочеты этого способа, заставляющие прибегнуть к методу *вычислений*, наз. *тригонометрическим*. Тут же, имея в виду практическую потребность в решении треугольников, автор знакомит учащегося с приборами, применяемыми для измерений на местности.

Собственно учебник тригонометрии распадается на четыре отдела.

1. Решение прямоугольных треугольников (семь глав стр. 13—60). Отдел говорит только о прямоугольных треугольниках и значит только об острых углах. Определив из соотношений в прямоугольном треугольнике четыре главных тригонометрических функции, автор обстоятелько исследует их свойства, применяя при этом и графический метод исследований. Затем дает способы их вычисления и соотношения между ними, вводя при этом функции Sec и Cosec — знакомя с принципами построения тригонометрических таблиц и способом их употребления. Заканчивается отдел применением пройденного к решению прямоугольных треугольников (основные случаи), причем автор обращает внимание на получаемую точность вычислений.

II. Общая теория тригонометрических функций (гониометрия) (четыре главы, стр. 60—95).

В этом отделе автор расширяет и обобщает понятие об угле и об тригонометрических функциях, вводя границы для угла 0°—360°. Тут нашло себе место все, что обычно излагается о тригонометрических функциях в элементарных учебниках тригонометрии: формулы приведения, тригонометрические функции суммы и разности углов и следствия из

них, а также приведение формул к виду удобных для логарифмирования. В этом отделе автор менее оригинален и изложение его мало чем отличается от Рыбкина или Малинина. В частности, для вывода формул для Sin и Cos суммы и разности двух углов, автор дает чертеж в круге и принимает радиус за единицу измерений. Думаю, что этого совсем не надо. Из своей практики я пришел к убеждению, что это ведет к затемнение, у учеников понятия о тр. фнк., как отношении и создается впечатлению что без такого искусственного способа нельзя вывести этих отношений. Я всегда беру угол, независимо от круга, только всегда предварительно знакомлю учеников, как для данного угла построить все его тр. функции и обратно, по данной тр. функции построить угол, не обязательно пользуясь кругом. Эта небольшая глава приносит им большую пользу и в других отделах математики. А еще раньше общего вывода я на целом ряде частных случаев (в задачах) получаю эти формулы. В последней главе этого отдела автор ничего не говорит о приведении к виду удобному для логарифмирования корней квадратного уравнения.

III. Решение косоугольных треугольников (стр. 96—129). Отдел разработан прекрасно. Основные случаи заканчиваются, как приложением, разбором классических задач на местности, после чего следуют наиболее характерные особые случаи, где выводятся формулы Мольвейде. Задач с применением радиусов кругов описанного, вписанного и приписанного (внешневписанный у автора) не имеется.

IV. Наконец последний отдел *гониометрия* (стр. 130—157), являющийся дополнением ко второму отделу, говорит о радиальном измерении углов, вычислении тригонометрических функций, с графиками их изменений для углов от 0—360 (что следовало бы дать во II отделе), об обратных круговых функциях и гониометрических уравнениях.

В конце книги приложена трехзначная таблица натуральных тригонометрических величин. В общем разбираемый учебник должен быть причислен к числу хороших; выгодно отличается и порядком и характером изложения от наших старых учебников. Как пожелание при нижеследующих изданиях хотел бы видеть уже в отделе первого знакомства с тригонометрическими функциями их большую пользу при решении не только просто треугольников, но и ряда задач из геометрии, физики, механики и техники, путем разбора некоторых таких задач в тексте учебника, как примеров применения триг. функций. Что касается распространения триг. функций на углы больше прямого, то следует переходить через тупые углы, на которых особо остановиться. Это для ученика «настоящие» углы, а не сразу от острого угла переходить к углам до 360, к углам выдуманным». Учебник смело может быть рекомендован, как пособие при прохождении курса тригонометрии в средней школе.

Д. М. Сокольцов.

Н. П. Слетов. *«Задачник по тригонометрии для средних школ».* Сборник тригонометрических упражнений из разных отделов математики. планиметрии, стереометрии, гониометрии, алгебры, а также физики. Стр: 112. Рига 1923 г. Издание Акц. Общ. Вальтерс и Рапа.

Задачник этот составлен автором применительно к его же «Учебнику тригонометрии» и распадается на те же четыре отдела, что и учебник

(см. выше рецензию на учебник). Задачник составлен прекрасно. Задачи подобраны разнообразно и интересно, действительно из всех отделов математики и физики, как теоретических, так и прикладных; имеется и много так наз. «Задач на местности». Некоторые наиболее трудные задачи сопровождены «указаниями» и решениями. К некоторым отделам предпосланы замечания общего характера. Учитель тригонометрии найдет в этом задачнике прекрасный материал, который дает ему возможность расширить, углубить и закрепить в умах учеников изложенное на уроках тригонометрии. Разбираемый задачник должен быть причислен к числу лучших задачников по тригонометрии и рекомендован для средних школ.

Д. М. Сокольцов.

В. Добровольский. «*Графический метод в школе*». Государственнсе издательство Москва—Петроград. Год не указан. 158 стр. 90 рис.

Настоящая книга, содержание которой посвящено в высшей степени важному и особенно актуальному в современной школе вопросу, предназначена не для учащихся, а для учителей. Поэтому «содержание ее несколько выходит за пределы классных занятий и служит для расширения кругозора самого учителя». Трактует автор свой предмет не в узком, обычном для школы смысле графического представления функциональной зависимости, а в самом широком и после небольшого введения «о графическом методе вообще» (стр. 5—10) переходит к схемам и всякого рода диаграммам — линейным, прямоугольным, секториальным и иным, которыми пользуются при обработке статистических данных, в технике и т. п. Вторая глава посвящена «Графической арифметике и алгебре» (стр. 53—101). Здесь также вопрос с одной стороны охвачен очень широко, а с другой изложение весьма неполно. Возьму для примера такую важную главу для средней школы, как квадратные уравнения. Графическому решению квадр. уравнений посвящено всего полторы страницы, на которых дано решение помощию подвижной параболы, постоянной параболы ($y = x^2$) и прямой и помощию круга (очень неясно, без чертежа, без примера). Ни построения корней, способами приводимыми обыкновенно в курсах Приложения Алгебры и Геометрии, ни способ окружности Штейнера, ни способ прямого угла не приведены. А это для средней школы важнее много того, о чем говорится в книге. Глава III посвящена «Началам номографии» (стр. 102—113). И здесь наиболее важный для средней школы отдел номографии, служащих для построения средней геометрической, весьма мало разработан. Глава IV трактует о «Графическом дифференцировании и интегрировании» (стр. 114—129). Наконец последняя глава V посвящена началам векториального анализа», т. е. комплексным числам и их приложению к решению технических вопросов. Книга имеет два прибавления. В первом даны способы построения некоторых кривых, о которых упоминается в книге; второе содержит подробный библиографический указатель. Таково содержание книги. Оно разнообразно и интересно. К сожалению обработка материала, изложенного в книге, оставляет желать многого. Автор в изложении весьма краток, очень часто делается только намек! Язык автора недостаточно ясен. Следующее издание книги потребует коренной ее переработки. Кое что придется выбросить, многое добавить и тщательно обработать. Несмотря

на эти недостатки изложения, книга все же заключает в себе богатый материал и в качестве ни в коем случае не руководства, а скорее некоторого справочника может быть весьма полезной для учителей.

Д. М. Сокольцов.

О. Д. Хвольсон. «*Характеристика развития физики за последние 50 лет*». Госиздат. Ленинград. 1924.

За последние 15—20 лет физика вновь сделала громадные шаги вперед, как в обнаружении и изучении явлений, так и в построении новых теорий. И на книжном рынке появились на всех языках как отдельные статьи, так и целые руководства, освещающие такие новые области этой науки, как теория квант, строение материи, принцип относительности и т. п. Тому, кто пожелает, хотя кратко, ознакомиться с тем, что создано в современной физике, придется встретиться с новыми терминами, новыми точками зрения и новыми методами. Впечатление от этой массы нового может быть двоякое: или нам представится, что человек уже овладел тайной мира, что цель познания — единая всеобъясняющая теория — близка. Или наоборот мы можем почувствовать себя плавающими среди моря непонятного и непостижимого, и самые теории покажутся нам запутанными и туманными.

В обоих случаях было бы очень полезно выслушать голос заслуженного физика, который помог бы нам разобраться в том, что принесла нам «новая» наука, что можно от нее ожидать.

Эту задачу и решает озаглавленная книга; она заключает всего 216 страниц и, несмотря на отсутствие чертежей, читается с неослабным интересом.

«В этой книге» — пишет автор — «я намереваюсь представить картину эволюции физики за те последние пятьдесят лет, в течение которых я сам, по мере сил и возможности, сознательно следил за развитием этой науки. Но рядом с этим я стараюсь решить еще и другую задачу, более важную, интересную и трудную: выяснить, в каком направлении существенно изменился характер, дух физики. Рядом с характером эволюции этой науки я поставил вопрос об эволюции ее характера. Последнюю я вижу в появлении непонятных гипотез: таковых не было в физике старой».

Но можно подумать, что автор вообще поклонник старой физики и относится критически ко всем новым достижениям.

Прочтите книгу и увидите, что это не так. Главная часть ее посвящена не критике, а изложению и разъяснению как новых, так и старых теорий.

Автор не без основания утверждает, что почти вся современная физика создалась в течение последних 100—115 лет. Весь период 1823—1923 гг. он делит на две части: 1823—1873 и 1873—1923. Развитие физики в каждый из этих периодов имело несколько особый характер, как по совокупности открытых и изученных явлений, так особенно по характеру теорий, объединяющих и объясняющих наблюдаемые факты.

Границей, разделяющей оба периода, проф. Хвольсон считает открытие Герцем электромагнитных лучей (1887), подтвердившее теорию Максвелла, которая появилась еще в шестидесятых годах.

Большая часть книги посвящена изложению экспериментальных данных и научных теорий, характеризующих содержание физики пятьдесят лет тому назад и теперь. При изложении этом по необходимости опущены все детали и математические выкладки и подчеркнуто все то, что характерно для каждой эпохи.

Особенность «старой» физики автор определяет так: «понятным казалось, а потому и считалось только такое объяснение физических явлений, в основе которого лежат законы механики». «Физика будет наукой законченной, когда все явления окажутся сведенными к игре сил и движений».

И это механическое миропонимание достигло поразительных результатов и давало возможность предсказывать явления. Особое внимание автор уделяет энергетике, содержащей в себе закон сохранения энергии и учение об энтропии. С другой стороны, автор останавливается на волнообразной теории света, которая являлась гордостью старой физики.

В книге отмечаются и недостатки физики того времени: учение о дальнодействии, деление физики на части, не связанные между собою.

Переходя к главной своей теме — характеристике современной физики, автор останавливается на вопросе о задачах физики и методе постепенного их разрешения. Задачу физика он видит в открытии, исследовании и объяснении явлений, охватываемых этой наукой. Соотношение между двумя первыми задачами и третьей изображается в виде следующего остроумного сравнения:

Наблюдаемые явления — это представление на сцене; а объяснение, теория — это сведения о том, что творится за кулисами и недоступно нашему глазу.

Самое изложение новой физики разделяется на три части:

Новая физика, как расширение физики старой,

Новые теории в старом духе и

Новые теории в новом духе.

Нетрудно догадаться, что именно третья часть и представляет особый интерес. В ней изложены: электромагнитная теория Максвелла, теория квант, теория строения атома Бора и теория относительности.

Этим теориям посвящено около 50 страниц, и понятно, что при такой краткости нельзя требовать сколько-нибудь подробного изложения, да оно и не является задачей книги. Автору важно подчеркнуть дух этих теорий, его интересует не характер эволюции, а эволюция характера физики.

Однако, надо признаться, что почтенному автору удалось блестяще использовать эти 50 страниц и выпукло отметить все наиболее интересное в развитии современных физических теорий.

Итогам всего изложенного посвящены последние страницы. Здесь «новая» физика характеризуется с двух сторон. Во-первых, она дала много блестящих открытий, углубила наше понимание мира и одержала ряд теоретических побед. В результате получилось слияние всей физики в одно целое и новое миропонимание, ставящее электромагнитные явления впереди механических. Но, с другой стороны, эта же новая физика ведет как бы к регрессу, к введению «непонятных» гипотез, к запутыванию картины, ранее казавшейся столь ясной.

Но что такое «непонятные гипотезы»?

Автор отвечает на это так:

«Мы называем гипотезу непонятной, во-первых, если в ней содержатся элементы, резко противоречащие твердо установленным физическим законам...; во-вторых, когда в нее введены величины, для которых дано математическое выражение, но физическое значение которых остается вполне непонятным...»

Подобные «непонятные» элементы автор находит в электромагнитной теории, в теории квант и в универсальном значении постоянной Планка — h.

Но не лежит ли причина непонятности гипотез в самой природе изучаемых явлений?

И можно ли поэтому надеяться достигнуть понимания мира?

Автор твердо верит в человеческий гений и возлагает большую надежду на теорию относительности, которую, что очень важно, он не относит к числу «непонятных».

Однако, нельзя не согласиться, что вопрос о непонятном трудно решить совершенно объективно. Сам автор признается, что теория Максвелла кажется непонятной потому, что она не отвечает механическому миропониманию. В самом деле, трудно решить, что понятнее: заряженные тела, действующие друг на друга через пространство, или силовое поле, действующее на внесенные в него заряды?

Мы думаем, что некоторые противоречия и неясности в современных теориях происходят от сложности самых явлений и от еще недостаточной разработанности этих теорий.

В заключение мы хотим сказать несколько слов о том значении, какое имеет предлагаемая книга для преподавателей физики.

Влияние «старой» физики с ее механическим миропониманием распространялось и на преподавание в средней школе и на дух учебников. Современная физика как-будто вынимает камни из-под твердого основания прежней науки; и современному педагогу по необходимости приходится с этим считаться. «Характеристика» проф. Хвольсона может оказать при этом важную услугу. Она с одной стороны укажет, что действительно разрушено в прежней физике и что осталось, а с другой стороны, обратит внимание на то, как осторожно надо подходить к новейшим теориям, и какие трудности встречаются при их изложении.

Поэтому мы считаем нужным особенно рекомендовать преподавателям физики внимательно ознакомиться с этой книгой.

М. В.

Н Бордонос. *Справочник по новому русскому правописанию с историческим очерком реформы, орфографическим указателем и правилами о знаках препинания.* Стр. 75. Изд-во Вальтерс и Рапа. Рига. 1925 г.

Эта маленькая, изящно изданная книжечка очень пригодится преподавателю, равно как и ученику старших классов. Хорошо написанный очерк знакомит кратко с историей реформы русского правописания и излагает правила новой орфографии. Все это очень кстати, т. к., с одной стороны, многие все еще убеждены, что новая орфография есть изо-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 173 - 192

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

бретение большевиков, а с другой стороны, не все сторонники нового правописания точно знают его правила (достаточно напомнить хотя бы употребление апострофа). Затем автор излагает по Гроту правописание слов с отрицанием, употребление прописной (большой) буквы и знаков препинания. Конечно, если бы Академия Наук пересмотрела все «Руководство» Я. Грота, она внесла бы в него значительные изменения, но пока этого не сделано, приходится придерживаться Грота в тех частях, которых не коснулись постановления Академии Наук в 1917 г. Книжка заключается небольшим орфографическим словариком. Жаль, что не всегда указано ударение иностранных слов. — Лучше было бы, если бы примеры, иллюстрирующие правила, были набраны курсивом, иначе они сливаются с текстом.

С. К.

М. А. Рыбникова. *Изучение родного языка (Заметки и задачи)*. Выпуск I. Стр. 104. Госуд. изд-во Белоруссии. Минск. 1921. (15.000 экземпл.).

Внешность книги ужасная. Выцветшая обложка, серая бумага, тусклый однообразный мелкий шрифт. Нет оглавления. Непонятна архитектоника книги. Главы, параграфы, задачи переплетаются между собою вне всяких отношений иерархии. Но матерьял собранный в книге и наблюдения и замечания автора чрезвычайно интересны и полезны не только для преподавателя, но и для всякого работающего над языком.

Первоначальным замыслом автора было дать сборник стилистических задач для средней школы, но в ходе работы замысел расширился и обозначился ряд заданий научного свойства.

«Живое чувство языка, бытующее среди простого народа, среди детей, среди всех классов общества — это живое чувство языка своевременно не растится школой. До сих пор только низшая ступень ставила в задачу себе развитие речи». «Нужно сделать понятным и близким факт обновления и обогащения живой речи новыми словами, изучать его не только по Карамзину, но и по Белому». «Ход работы неуклонно должен итти *от примера к рассуждению*, а не обратно. Если вы желаете заинтересовать слушателя эпитетом, то начните с предложения найти ряд пропущенных, скажем, эпитетов в отрывке Тургенева или в стихотворении Тютчева. Когда каждый на опыте узнает, как трудно его найти, этот самый эпитет, и какой он у того же Тютчева неожиданный и яркий, тогда ему неудержимо захочется выучить это стихотворение наизусть и он с радостью будет слушать о том, что вы ему будете говорить об эпитетах Лермонтова и Пушкина. Только тогда — не раньше. Упражнение, испытание собственных сил — единственно верный путь к зарождению внимания. Данный вопрос не существует для большинства людей, пока умелый руководитель не сделает его в слабом сознании учащегося — *вопросом*».

Таковы глубоко правильны методические принципы, положенные в основание книги М. А. Рыбниковой. Словесный матерьял для изучения привлечен главным образом из языка Пушкина, Гоголя, Лермонтова, Тютчева, Лескова, Клюева и Андрея Белого. Основной темой первого выпуска является *слово*; в дальнейшем автор предполагает перейти к изучению *предложения*, *поэтического образа*, наконец, *композиции целого поэтического произведения*.

Первая глава — *Корень слова*. «Найти корень слова, по прекрасному выражению автора, это значит найти его внутренний, затаенный смысл, — то же, что зажечь внутри фонаря огонек». *Опешить* значит: «конному, на всем скаку, с коня долой, стать пешим». *Ошеломить* — «ударить по шлему: боевой, опасный удар, лишающий противника сознания и боеспособности». Говорит А. Белый: «Корни живы, но замерли: они спят в летаргическом сне; пробуждение их отзывается в искусственных смыслах подземным ударом». Даль называет родственные по корню слова «одного гнезда птицы». — Глава эта сопровождается рядом задач вроде: уяснить корень слов *перчатки* и *рукавица*, *сад* и *роща*, *плетень* и *частокол* и т. д. и подчеркнуть разницу в смысле этих слов; объяснить принадлежность слов *прибаутка*, *убаюкивать*, *басня* или *забор*, *забрало*, *борец* и т. п. к одному корню их смыслом; доказать, что слова *поднос* и *переносица*, *сажать* и *пассажир* и т. п. не одного корня; объяснить фамилии и прозвища *Кутузов*, *Суворов*, *Рыбников*, *Гоголь*, *Толстой* и т. д.; объяснить названия улиц *Остоженка*, *Полянка*, *Мясницкая* и т. д. и т. д. — Все это чрезвычайно интересно, даже увлекательно. Но требуется большая осторожность, особенно по отношению к малоупотребительным словам, чтобы не внушить детям неправильного представления о теперешнем их смысле. Некоторые из приводимых слов требуют для своего объяснения экскурсий в довольно далекое прошлое, напр. *наперсник*, *союзник*, *скорлупа*, *рыжий*, *желтый*, *будни* и т. д., не всегда и этимологии, предлагаемые автором, безупречны.

Много интереснейшего матерьяла собрано в главе II — *Старые и новые слова*. В частности, автор усиленно подчеркивает, что и у Пушкина и у других классических писателей мы встречаем ряд *единичных* слов, более не повторенных: *мертвить*, *вотриться*, *живить*, *багрить*, *стремить забвенный*, *неподражательный*, *заботный*, *чувствия*, *баюмство*, *свирепство*, *шопотно*, *раздумно* и т. д. и т. д. И автор дает почувствовать всю красоту этих слов в их единичном бытии. Экскурсии в язык поговорок, сказок, песен открывают восхищенному взору — словно груды самоцветных камней — ряд красочных народных слов и речений: «Из куста *шипуля*, за ногу *тяпуля* (Змея)»; «Свой глазок *смотрок*»; «Что *жов*, то *плев* (костлявая рыба)»; «Хоть не *рыбно*, да *ушно*» и т. д. — В задачах предлагается, напр., дать современные образования от слов, встречающихся в «Слове о Полку Игореве»: *лепо*, *древо*, *персты*, *кресити*, *пороси* и т. д.; или найти подходящие фразы к словам *бремя* и *беремя*, *страна* и *сторона*, *храм* и *хоромы;* объяснить, каким приемом создал И. Северянин слова: *незатейный*, *дамьи туалеты*, *бездарь*, *укоризные письма* и т. п.

«Листая Даля, говорит автор в IV главе, видишь, как много слов живет в небытии для нас», и в задачах предлагает подыскать русские слова к *эхо (отгулье)*, *резонанс (наголосок)*, *горизонт (окоем)* и т. д. Автор разумно не предлагает говорить вместо *брюнет — чернявый* или вместо *ассистент — подручник*, но мы должны знать оба ряда слов — заимствования и свои родные; в некоторых речевых стилях, а также в художественно-поэтическом употреблении они являются не как дублеты, но обогащают наши средства выражения. Вся эта глава чрезвычайно насыщена словами и оборотами из народной речи и дает богатейший матерьял для работы в школе. Здесь же стихи Клюева сопоставляются с

причитаниями, воплями и песнями родного ему Олонецкого края. Интересны также замечания автора о Мельникове-Печерском, который «набрал вороха сведений по русским обычаям и старине, запомнил обилие русских слов... Но сжиться с этим словом органически, вжиться в него — он не сумел». Много очень оригинальных замечаний и о языке других писателей.

Недостаток места не позволяет нам остановиться на последних главах о *Звукописи* и об *Эпитете*. Отсылаем читателя к самой книге, которую горячо рекомендуем не только словесникам, но и всем педагогам и вообще всем, кто интересуется родной речью.

Нельзя не пожелать, чтобы в последующих изданиях книге придана была приличная внешность и чтобы внутренне она была приведена в порядок. В своем настоящем виде, несмотря на прекрасный язык, она оставляет впечатление неряшливо сделанной книги. Кроме того, помимо обнаруженного автором прекрасного чутья языка и правильных методических взглядов, необходимо, как в целях педагогических так и методологических, побольше систематичности, отсутствие которой мы склонны объяснять не столько личными особенностями автора, сколько недостаточным, повидимому, знакомством с лингвистическими проблемами в их современной постановке.

Прив.-доц. С. Карцевский.

Книги для чтения детей и юношества.

Э. Т. А. Гофман. *Щелкунчик и Мышиный король.* Сказка.

Перевод с немецкого Александра Шурунова. 71 стр. большого формата. 12 рис. в красках А. Шейнера. Издание А. Ф. Девриена. 1925 г. Берлин. (По старой орфографии).

Эта сказка принадлежит к числу старых, ставших классическими сказок. Написанная крупным художником, она насквозь необыкновенно изящна, красива и в замысле, и в развитии пышной, сложной сказочной фабулы, и во всех мелочах изложения. Выведенные действующие лица не просто сказочные аттрибуты, а живые характеры, очерченные очень художественно. И конечно, это вряд ли сказка для детей, а тем более для маленьких. Должным образом понять и оценить ее могут разве только развитые дети старшего школьного возраста, учащиеся, начиная с четвертого, пятого класса средней школы. Но читают и слушают ее с большим удовольствием, хотя и без понимания, и дети меньшего возраста.

Перевод сделан тщательно и вполне удовлетворительно. Неудачно переводчик перевел имя девочки Mariechen — Маруся. Это так не идет немецкой девочке, сестрице Франца, и гораздо правильнее другие переводчики и в переводе сохраняли немецкое созвучие Марихен.

Главная ценность нового прекрасного издания этой сказки прекрасные большие, во всю страницу, рисунки в красках художника А. Шейнера. Рисунки исполнены с большим мастерством и отличаются большою стильностью. Это не просто иллюстрация для увеселения читателя, а художественное выполнение текста. Стоит взглянуть едва ли не на любой рисунок Шейнера, чтобы сразу почувствовать, что это именно старый знакомый Щелкунчик, Дроссельмейер и другие лица знаменитой сказки. Чрезвычайно стильно выдержаны, как в рисунке, в костюмах, так и в тонах сцены королевского двора, но особенно, быть может, удались художнику чисто сказочные, фантастические мотивы, великолепен и часовщик-судья Дроссельмейер. Такие иллюстрации действительно полезны. Они не только помогают читателю глубже, сильнее почувствовать художественный замысел автора, ярче запечатлеть образы читаемого. Они полезны и крайне желательны для развития художественного вкуса детей. Пусть дети фиксируют свое внимание на действительно красивом, пусть невольно вникают в богатые художественные детали, в гармонию красок. Пусть пробуют перерисовать эти правильные рисунки, пусть пробуют уловить эти сочетания красок, тонов.

Издательство А. Девриена со своей стороны сделало все от него зависящее, чтобы издание оказалось как можно лучшим. Вся книга издана на прекрасной бумаге, напечатана прекрасным шрифтом и выпущена в свет в очень изящном переплете. Вероятно в виду всего этого книга по теперешним временам, стоит очень много денег, чтобы не сказать —

дорого. Но, какова ни есть цена (она теперь более на самой книге не обозначается), надо признать, что эта прекрасная сказка издана во всех отношениях великолепно.

Евгений Елачич.

Е. А. Ляцкий. *Роман и жизнь. Развитие творческой личности Гончарова. 1812—1857.* Изд-во «Пламя». Прага, 1925. Стр. 392. (Старая орфография).

Эта книга, принадлежащая перу лучшего нашего знатока Гончарова, сочетает в себе удачно качества кропотливого научного исследования и живого, доступного широкой публике изложения. Как исследование, она есть плод многолетнего труда, любовного собирания материалов (из которых многие опубликованы автором впервые), неторопливых, из постоянного общения со своим героем выросших размышлений. Она подводит итог многочисленным, ранее опубликованным работам автора о Гончарове, сводя их в одно внушительное своей почти исчерпывающей полнотой целое и дополняя их многими новыми, ранее не отмеченными подробностями. Несмотря на всю свою тяжеловесную ученость (в книге 640 примечаний, искусно выделенных из текста и напечатанных в приложении к нему), книга проф. Е. Ляцкого с удовольствием будет прочитана не только «ценителями нашей классической литературы», которым она посвящается, но и приступающими к ее изучению молодыми читателями. Хотя в центре изложения всюду стоит Гончаров (в настоящем первом томе автор начинает свое изложение с описания Симбирска в 1812 году и доводит его до окончания Гончаровым Обломова в 1857 г.), книга эта дает в сущности яркую, с искусно зарисованными деталями написанную картину жизни и быта дореформенной России, столь далеко отошедших ныне от нас в прошлое. Постольку автор правильно называет свой труд «страницей из истории нашего культурного прошлого». Особенно удались автору описание Московского Коммерческого училища, Московского Университета тридцатых годов (эти главы являются интересным вкладом в историю русской педагогии), кружка Майковых, путешествия фрегата «Паллада», цензурного комитета во время службы в нем Гончарова. Здесь обилие подробностей вполне на месте, оно не загромождает изложения, а делает его еще более наглядным. Но, уместное в эпическом повествовании, оно начинает действовать утомляюще в описании «романа» Гончарова. Безусловно интересная по замыслу попытка автора показать, как неудавшийся в действительности роман Гончарова претворился в поэтических образах Обломова, значительно выиграла бы, на наш взгляд, если бы автор был в своем изложении скупее на подробности. Вообще в отношении самого Гончарова автор слишком уже идеализирует своего героя. Психологическое «сопереживание» переходит здесь часто в апологию. Слишком «обыкновенная» жизнь его героя, также как и его часто очень обывательские переживания и настроения подчас описываются в таких тонах, что описание граничит с вымыслом. А так как вымысла совсем нет в тщательно документированном исследовании, то получается впечатление некоторой напыщенности. Нельзя, напр., цензорский глаз называть «духовным взором» («такие дела нескончаемой вереницей проходили перед его духовным взором» стр. 314), менее всего к Гончарову

применим эпитет «могучий дух» (стр. 283) и т. п. — Этот недостаток книги вполне возмещается однако ее отмеченными выше достоинствами, заставляющими пожелать автору скорейшего окончания второго тома его труда. Нельзя не отметить также безукоризненной внешности издания, граничащей с роскошью.

С. И. Г.

Книги, присланные в редакцию для отзыва.

Г. И. Тупицин. *Учебник анатомии и физиологии растений.* Вальтерс и Рапа. Рига. 1924. — Стр. 167, с рисунками. (Руководство для средних школ и для самообразования).

Проф. **Р. Ю. Виппер.** *Учебник истории.* Часть I. *Древность.* С картами и иллюстрациями. Рига, 1925. Изд. Вальтерс и Рапа — Стр. 237.

Юрий Новосёлов. *Основы физической географии.* Рига, 1925. Изд. Вальтерс и Рапа. — Стр. 136.

Н. Бордонос. *Справочник по новому русскому правописанию с историч. очерком реформы, орфографическим указателем и правилами о знаках препинания.* — Рига, 1925. Изд. Вальтерс и Рапа. — Стр. 75.

Учител. — Pedagoški časopis, Београд. №№ 9—10. 1925.

Вопросы школьной жизни. Педагогический журнал. № 1. Издание союза учителей К. В. Ж. Д. Харбин, 1925. — Стр. 108.

М. А. Пешковский, *Сборник статей. Методика родного языка. Лингвистика. Стилистика. Поэтика.* Госуд. изд. 1 р. 25 к. 1925. — Стр. 192. (10.000 экз.).

Школа в России.

(*Путь просвещения*. Теория просвещения, методология, просветительная практика, быт. *Год издания — третий*. Харьков. 1924. № 1, стр. XXIV+269; № 2, стр. XII+290; № 3, стр. 274; + 4—5, стр. 354+133; № 6, стр. 210; № 8, стр. 247; № 9, стр. 290; № 10, стр. 281).

Журнал «Путь просвещения», имеющий на обложке и украинское заглавие: «Шлях просвіти», является официальным педагогическим журналом Советской Украины. Издает его Методком Н.К.П. УССР, т. е. методическая комиссия Нар. Ком. Просвещения Украинской Советской Республики. Как и в старину, официальный журнал особым постановлением Коллегии Главсоцвоса и Главпрофобра Н.К.П. «рекомендуется выписывать всем учебным заведениям социального воспитания и профобразования».

Лежащие перед нами десять номеров за 1924 г. дают возможность ближе присмотреться к фактическому положению и теоретическому обоснованию просвещения на Украине. Остановиться на положении образования на Сов. Украине тем интереснее, что здесь имеется на лицо ряд особенностей, о которых в заграничной педагогической литературе и в общей печати, насколько знаю, не было достаточно полных сведений. Воспользуемся журналом, чтобы познакомить читателя с некоторыми сторонами педагогической жизни на Украине.

1. Цифры и факты.

Каково фактическое положение просвещения на Украйне по официальным данным? Припомним, что У. С. Р. занимает территорию в 393 т. кв. в. (2,1% всей территории С.С.С.Р.), с населением в 26 мил. (19,4%)*). Согласно переписи 1920 г. в 7 губ. Украины (без Волынской и Подольской губ.) грамотных среди всего населения было 34,7%, а среди населения старше 9-ти лет — 44,8%. Таким образом по данным 1920 г. мы имеем больше половины населения старше 9 лет неграмотных (55,2%). Данные о грамотности 1924 г. «говорят о том, что среди детей школьного возраста в 1920 г. грамотных было меньше, чем в 1914 г., и что для населения этого возраста мы имеем незначительное уменьшение грамотности с 1914 и до 1919 г. и более значительное с 1917 по 1920 г. Это падение грамотности свидетельствует о несомненном падении школьного образования, главным образом, в деревне. Около половины детей школьного возраста вовсе не попадало в год переписи и предшествующие годы в школы. Но может с 1924 г. положение улучшилось? Официальный журнал должен признаться, что об улучшении за годы 1920—1923 говорить не приходится: «В настоящее время с грамотностью детей дело у нас, вероятно, обстоит не лучше, чем в 1920 г. Правда, начиная с 1920 г., на Украйне начался стихийный рост учреждений социального воспитания вообще и школ в частности. В 1921 г., по данным отделов наробраза, наблюдался колоссальный наплыв учащихся в школы. Но наступивший затем голод и общее замирание всей хозяйственной жизни республики вызвали рез-

*) *А. В. Пешехонов*. Современная Россия в цифрах. — Зап. Институт. изучения России, Прага 1925, г. I, стр. 134. Отд. демограф. статистики Ц. С. У. насчитывает для 1923 г. население в 28.388.000 чел. Все дальнейшие данные о положении просвещения на Украине основаны по ст. *Ф. Тагина:* «Школа соцвоса на Украйне и перспективы нар. образ.». (№ 1, стр. 16—25).

кую реакцию в деле развития школьной сети. Школы стихийно сокращались, дети покидали их, и в 1923 г. мы имеем на Украине значительно меньшую сеть школ, чем в 1921 г.».

По данным на 1 апр. 1923 г. по всей Украйне всех учреждений соцвоса (вместе с детскими домами и дошкольными учреждениями) было 18.767 с 1.459.706 детьми в них. Для сравнения с довоенными данными 1911 надо взять только данные о школах, которых было: 16.656 с 1.338.537 учащимися. Однодневная перепись начальных школ Империи 1911 г. дала цифру 19.000 начальных и среднеобразовательных школ с 1.400.000 учащимися в них. Эти цифры свидетельствуют лишний раз о несомненном падении школьной сети, а, в частности, — грамотности в России. В какой мере правительство шло навстречу этой нужде в образовании населения, говорят данные о средних расходах в год в 1922—23 учебн. году по сравнению с 1910 г.

	на 1 школу	на 1 учащег.	на 1 жителя
1922—23 г.	363 зол. р.	4 р. 40 к.	24 коп. з.
1910 г.	991 зол. р.	13 р. 20 к.	61 коп. з.

Эти данные по Украине в общем отражают картину и для всей России. Напомню, чтобы яснее выступали приведенные цифры, некоторые данные по всей России и Р.С.Ф.С.Р. Грамотность по данным 1920 г. была 31,9% (муж. 40,9%; женщ. 24,4%), а среди населения старше 8 лет — 40,1% (мужч. 52,9%, женщ. 30%). Всего школ на 1923 г. числилось 88.404 с 7.795.845 уч. При общей численности населения в 1923 г. в 133,9 м. душ, детей школьного возраста должно было быть 15,4 мил., таким образом не менее половины оставалось их вне школы.

Падение начального образования, после временного роста, характерно и для Р.С.Ф.С.Р., как видно из следующей таблицы:

	Число школ	Число учащихся
1913—14 г.	62.000	4.200.000
1921 г.	76.000	6.000.000
1923—24 г.	49.000	3.700.000*)

Для полноты картины следует обратить еще внимание на расходы по народному образованию. По Комис. Нар. Пр. в 1922—23 г. было израсходовано 39,7 милл. рубл. По местному бюджету предполагалось израсходовать — 70,6 милл. рубл., таким образом весь расход по народн. образованию должен был выразиться в сумме 110,3 милл. рубл. Расход по народному образованию в дореволюционное время доходил до суммы 300 милл. рубл.**).

Таково фактическое положение народного образования; его часто забывают, когда сталкиваются с шумливою рекламой об успехах сов. власти на «третьем фронте». Эти цифры, и без того показательные, становятся еще ярче, когда к ним подойти ближе, когда их несколько осветить фактами. В каком положении находятся дети, заботу о жизни, воспитании и образовании которых взяла на себя советская власть? Мы увидим ниже, что Наркомпрос Украины особенно гордится постановкой своего социального воспитания, что на детские дома здесь было обращено особое внимание. Но вот результаты обследования 83% городского детского населения, находящегося в ведении соцвоса. Результаты эти были доложены д-ром Федером в заседании Коллегии Н. К. Пр. У.С.С.Р. и напечатаны в № 4—5 «Пути Просвещения»***).

В приспособленных под детские дома помещениях находятся только 50% домов, из школ оборудованные помещения имеют 51,3%. Требуют

---

*) *А. П. Марков.* «Сов. бюджет и народн. хозяйство». Берлин. 1924, стр. 73.

**) *А. В. Пешехонов.* Op. cit. 138—139. См. также ст. Вл. Розенберга: Трагедия сельского учителя». Русск. школа № 10—11, стр. 159.

***) П. «Про стан дитинства на Україні», стр. 309—314.

значительного ремонта 56,3% детских домов и 55,8% школьных зданий; не имеют канализации 71,8% детск. домов, без водопровода — 47,5%. Таким образом половина помещений не удовлетворяют минимальным жилищным и санитарным требованиям. Значительное число помещений через край переполнено (детск. дом. 46,5%, школ — 32,5%), о чем лучше всего свидетельствует данные о кубатуре. При норме для детских домов в 20 к. м. в среднем приходится на одного ребенка всего лишь 6,4% к. м.; а для школ — 6,6% при норме в 7—10 к. м. К этому прибавляется хроническое недоедание: средний рацион на всю Украину для детских домов в 1200—1700 кал. при норме 2700—3200 калорий. Не удивительно, что при таких условиях гигиены и питания и состояние здоровья детей должно внушать серьезную тревогу. В среднем 36,2% детей детских домов — малокровны, худосочны и предрасположены к туберкулезу. Доклад не дает средней цифры явно-туберкулезных детей, но считает, что цифра, полученная для Волыни — 3,4% вряд ли отклоняется от типичной. Эта цифра прямо угрожающая, ибо крайняя норма активного туберкулеза в школах считается от 0,4%—1,9%. Для гигиенических условий, в которых живут дети, очень характерен процент трахомных, которых в детских домах по отдельным губерниям колеблется от 3,5% до 11,4%. Таково положение детей-счастливцев, попавших в детские дома. Но надо помнить, что почти столько же детей *) на Украине (около 10%) беспризорных, живущих в ужасающих условиях**).

«Биологическое состояние беспризорных ребят дает картину неудовлетворительного питания организма, худосочия, обостренного малокровия, иногда доходящего до анемии. Часты случаи туберкулеза легких и бронхиальных желез. Мышцы ослаблены, рефлексы чрезвычайно сильны. Нервная система издергана. Много случаев психических заболеваний. Таковы результаты повсеместных наблюдений над детьми***).

В каких условиях живут беспризорные — достаточно известно. Приведу только для примера результаты обследования условий жизни детей, перешедших в 1920 г. через комиссию о несовершеннолетних в Москве. По этим данным на каждых 100 детей сирот в Москве только 45 человек имели приют, а остальные жили в подвалах, сараях, под крышами башен, в котлах (от асфальта), на вокзалах, в полуразрушенных домах. Большое количество подростков в 1922 г. ночевало в ночлежках. «Дети жили там», говорит г-жа Марко-Левитина, «вместе со взрослыми и получали соответствующие «направления» в смысле квалификации в правонарушениях. Взрослые затягивали их в воровские шайки и притоны, нередко побуждали их к половым извращениям, девочек сводили с «господами». Помещались дети обычно под нарами, на нарах 1-го и 2-го ярусов, над ними взрослые. Для детей ничего не было тайной в жизни этих «надъярусных»†). Пришлось «для любимых детей Сов. Республики», говоря словами Н. К. Крупской, создавать особые «детские ночлежки. Но и в них моральная обстановка не многим лучше: «в них много разложившихся, которые упорно не идут пока ни в артели, ни в детские дома, и которые оказывают свое влияние на менее разложенных городом детей». Из армии беспризорных рекрутируются юные правонарушители и преступники. В прошлом номере проф. А. В. Маклецов уже дал яркую картину жизни правонарушителей в приемно наблюдательных трактах. В более тяжких случаях дети-преступники (старше 16 лет) попадают по приговорам Нар. Суда в тюрьму. Очень ярко жизненный путь такого преступника рисуется в современной песне:

---

*) В детских домах считается 107.496 детей.

**) См. *Маро (М. Левитина)*. Беспризорное детство, № 3, стр. 31—58. В РСФСР. по 29 губ. в дек. 1923 г. число беспризорных было около 935.485 детей.

***) № 3, стр. 41.

†) № 3, стр. 45. См. ст. *В. И. Куфаева*. «Детские правонарушения в Москве», в № 9 журнал. «На путях к новой школе» за 1923 г.

«Когда мне было лет двенадцать,
Когда скончался мой отец,
Не стал я матери бояться
И стал большой руки подлец.
По квартирам я стал шляться,
Стал я водочку любить,
Воровать я научился
И потом по тюрьмам жить»*)...

Специальных данных об условиях жизни беспризорных на Украине журнал не сообщает, но можно заранее сказать, что условия эти не лучше только что описанных. Таков «биологический» фонд, который нам оставляет в наследство сов. власть, после блестящих, по ее словам, успехов на фронте просвещения. Казалось бы главное внимание должно было быть обращено именно в эту сторону, в сторону физического и морального оздоровления детей. Но в действительности главный интерес современных руководителей прикован к другому.

2. «*Детдвижение*».

Всё ярче становится стремление как со стороны отдельных партий, так и государства, как выразителя определенных течений, сделать и ребенка орудием социально-политической борьбы. Уже не довольствуются тем, что вовлекают взрослых граждан в сферу своего влияния, но заранее, путем воздействия на систему воспитания и образования, хотят подготовить будущие кадры партийно-послушных граждан. Эта борьба государства и партий за школу и ребенка должна, наконец, встретить решительный отпор педагога. Не студента и школьника тянут в разные стороны, натаскивая их по своим социально-политическим шпаргалкам, а буквально только начинающего членораздельно говорить ребенка. В этом отношении весьма показательно то усиленное внимание, которое сейчас привлекает к себе детское движение. Педагогически здоровая идея, лежащая в основе скаутизма, все более и более заполняется по существу вне педагогики лежащим содержанием. Не только государство пытается захватить в сферу своего воздействия детское движение, но и каждая партия создает свои детские организации. Дети открывают все чаще и чаще политические шествия и своими детскими голосами поют недетские песни вражды и ненависти. Большевики и здесь не выдумали ничего нового, только додумали до конца и довели до крайних пределов эту теорию партийного воспитания. И в песне ребят, которая сейчас слышится по улицам русских городов:

«Ры-ка-па вот наш папаша,
Женотдел мамаша наша,
Во-во-во и больше ничего»...

много общего со многими песнями, распеваемыми современными детьми на разных языках.

Именно, эта общность тенденции, лежащая в основе современного детского движения, заставляет с особенной внимательностью отнестись к наиболее выпуклой и обнаженной форме политического использования детей в Советской России.

Замечательную формулу этого подчинения решительно всего современному молоху коммунизма дал некий Ол. Попів на страницах рассматриваемого нами журнала. Его не удовлетворяет формула Ленина: «нет коммунизма без грамоты», он ее дополняет и разясняет по-своему. Да, пускай «нет коммунизма без грамоты» (ведь, противоречить Ленину не полагается), но «*не надо нам и грамоты без коммунизма*»**) Воспитать

---

*) *Маро.* «Песни беспризорного», как отражение его быта. № 3, стр. 154—163; О жизни правонарушителей в «Донр-е» см. статьи *Е. С. Катаева:* «Среда беспризорного подростка», № 4-5 стр. 234—241.

**) «Дитячий рух в системе соцыяльного выховання», № 1, стр. 3.

прежде всего и во что бы то ни стало коммуниста, в этом и только в этом видят задачу воспитания и образования теоретики советского просвещения. Если задача такова, то надо ее ставить возможно раньше, пока еще ребенок поддается легко воздействию и влиянию на него. Отсюда то напряженное внимание к детскому движению, которое характеризует советскую педагогику. Надо отдать должное в этом вопросе Сов. Украине; здесь куда резче и обнаженнее сказалась эта классовая тенденция в подходе к ребенку. В РСФСР в движении юных пионеров было куда больше элементов чистого «скаутизма», чем в детской коммунистической организации «Юный Спартак», переименованного потом в «Юного ленинца». Поэтому стоит несколько остановиться на теоретическом обосновании этого движения.

Основная задача детского движения — «коммунистическое воспитание детей рабочих и крестьян». Ему придается первостепенное значение в системе социального воспитания: «детдвижение играет главную роль в общей политике советского государства в области социального воспитания». Весьма показательно, что за право руководства детским движением разгоралась настоящая борьба между коммунистической партией и «соцвосом». Конечно, в этой борьбе победа осталась не за «соцвосом». А. Ломакин, автор руководящей статьи по вопросу о детском движении, говорит между прочим: «первый год истории детдвижения на Украине ознаменовался спором, набившим в конце концов всем оскомину, между комсомолом и соцвосом. Практическое руководство детдвижением принадлежало и безусловно должно было принадлежать комсомолу. Но поскольку вопрос ставился об общем руководстве детдвижением, поскольку это руководство безусловно затрагивало соцвос и поскольку, наконец, соцвос не мог признать комсомольское главенство над собой в области детдвижения, постольку вопрос «кто руководит?» заострялся и требовал авторитетного вмешательства партии, Ц. К. партии решил этот вопрос в том смысле, что общее руководство движнеием должно принадлежать партии. Да иначе и быть не может, ибо детское движение помимо того, что является частью общепролетарского движения, является еще и одной из важнейших отраслей коммунистического воспитания в советской стране»*).

Мы имеем перед собой совершенно обнаженную теорию использования детского движения в интересах одного класса. Характерную попытку теоретического обоснования этого классового подхода к детскому движению мы находим в тезисах доклада Соколянского на совещании по детскому движению**).«Любая сознательная группа детства»,говорит 3 тезис его доклада: «таит в себе период развития одинаковой возможности для воспитания тех или иных форм поведения, но из всей массы детского населения только часть присбособлена к тем формам поведения, которые признаны за норму, остальная же часть требует длительных и упорных воздействий. Главным фактором воспитательных воздействий на детский коллектив должна быть определенная детская группа, поведение которой должно принять за норму (коммунистические детские группы); роль педагога сводится лишь к установке все новых и новых классовых отношений детства к окружающей среде». Далее, в п. 4-м говорится: «У пролетарского элемента в более ранний период начинают вырабатываться формы классового поведения. Поэтому первичные детские организации, нормирующие поведение остального детства, должны вербоваться из пролетарских элементов, обязательно живущих в трудовой пролетарской среде». Бедный тов. Соколянский — он не чувствует, в каком плену он очутился, даже не у буржуазной, а у «дворянско-феодальной идеологии», вырабатывая свои тезисы. Ведь, все это давным давно известно под ходячими сочетаниями «белая кость» и «кухаркины дети». Одни, *избранные*

---

*) «Основные вопросы детского движения», № 6, стр. 195.

**) «Социальные и биологические моменты в детском движении». № 6, стр. 206—208.

по рождению и благородному воздействию среды, другие, *пасынки*, еле или почти нетерпимые. Воистину, нет ничего нового под луной! Разве не отдает «кухаркиными детьми» следующее положение, вынесенное совещанием работников комдетдвижения: «в классовом обществе организация Ю. Л. (т. е. Юный ленинец) есть объединение детей рабочих и незаможных селян». Для полной ясности, автор статьи о совещании, М. Дьяковская*) глубокомысленно от себя прибавляет: «это, понятно, допускает индивидуальный, осторожный прием детей служащих, ремесленников».

Так до конца додуманная теория классового воспитания привела к разделению детей на «партийных» (вероятно, новый сословный признак!) и «беспартийных». По первым должны равняться вторые: «то, что хорошо, нужно, полезно юным ленинцам, должно быть хорошо, полезно остальной детской массе»**).

Такова теория детского движения. Присмотримся несколько к его практике.

«Мы пойдем к буржуям в гости,
Поломаем им все кости,
Во-во-во и больше ничего»...

вот та элементарная мораль, на которой воспитывают детей. Но не только «ломать кости» зовут ребят, но и готовят к более практической деятельности. Любопытная подробность: говоря о росте детской коммунистической организации в Германии один из теоретиков этого движения с удовольствием отмечает: «Дети осматривают лучшие дома буржуазии и отмечают их у себя, как будущие детские учреждения, библиотеки и т. п.***).

Так уже с детских лет развивают в детях не творческое созидательное начало, а аппетит на чужое добро. Не могу не обратить внимание еще на одну статью в журнале, совершенно исключительную по тому чувству отвращения, которое она оставляет по себе. *П. Алимпиев*, тоже «педагог», рассказывает в ней, как в опытно-показательной школе им. Радищева в Москве был организован кружок: «Пионер безбожник», «Цель кружка была — дать ребятам, прожиточный минимум знаний по вопросам, относящимся к религии, укрепить отрицательное отношение к ней». И вот этот «прожиточный минимум» пошли добывать во-главе с руководителями в ближайший Алексеевский женский монастырь. Роли всех ребят были заранее распределены: все высмотреть, все вынюхать, ничего не упустить; записать ценности, какие заметят в монастыре, составить проэкт, куда их можно бы употребить, осмотреть церковное помещение и сделать проэкт его использования, узнать, кто живет в монастырских флигелях, посмотреть, что за народ ходит в церковь, понаблюдать за священником, «попробовать поговорить с монашками и поагитировать их» и т. д. Когда читаешь эту программу, невольно приходит мысль — педагог или сыщик давал ребятам такую инструкцию? И вот, после распределения между детьми таких «заданий», пионеры-безбожники во главе с руководителем идут в монастырь, распевая подходящую песню:

«Долой, долой монахов,
Раввинов и попов!
Мы на небо залезем,
Разгоним всех богов!..»

---

*) «Первое всеукраинское совещание работников комдетдвижения». № 2, стр. 121—127.

**) См., кроме цитированных, еще след. статьи: *Ник. Миронов.* «К истории детского движения», № 4—5, стр. 29—52; «Тезисы основных докладов на Всеукр. совещании по детдвижению» № 6, стр. 198—208. *О. Гуревич.* «Детское движение в Донбассе», № 6, стр. 209—218; *Арк. Ломакин.* «Ленинизм в детдвижении», № 7, стр. 121—130 и др.

***) *Ол. Попів.* «Дитячий рух в системі соціяльного виховання, № 1, стр. 9.

Дети, плохо понимая ту гадость, на которую их толкают взрослые, ведут себя в монастыре соответствующим образом. «Веселость мало-по-малу разгорается больше и больше, ребята сообщают, что они уже подали как будто «за упокой» записку со стихами: «Долой, долой монахов»! Когда по кладбищу проходит священник, его окружают со всех сторон дети и начинают его донимать уже усвоенным «прожиточным минимумом». И как живым видишь этого священника, который сначала пытается детям объяснить что-то, но затем машет рукой и говорит: «Бог с вами, дети!» На следующий день после этой своеобразной экскурсии специальное заседание было посвящено разбору результатов обследования монастыря. «Шустрый, бойкий, низенький Гришка Соловьев» делает доклад об обследовании драгоценностей. «Все дорогие ризы, которые там висят на иконах — серебряные; есть несколько позолоченных, а самая что ни на есть драгоценная — с бриллиантами. Мы очень большое внимание обратили на нее». После заседания решают: «Половину драгоценностей отправить надо бы в Германию — голодающим детям, а половину — на своих беспризорных». Много спорят об использовании церковного здания. Одни предлагают устроить клуб-читальню, другой — школу; «а по моему», отзывается третий — «можно устроить цирк — наверху как раз кувыркаться можно хорошо». Мы думаем, что нет лучшего способа вскрыть сущность советского воспитания перед западным педагогом, как полностью перепечатать статью, из которой я сделал только небольшие извлечения*).

При такой практике коммунистического воспитания с невольной тревогой смотришь на будущее. Какое поколение идет нам на смену? Ведь, не может пройти без следа это систематическое вдалбливание детям «прожиточного минимума». Одна из матерей шестилетнего ребенка пишет из России: «нужно, однако, отдать справедливость новым воспитателям. Они так упорно проводят через головы детей свои воззрения, что это поколение вырастет с совершенно новыми представлениями и понятиями о внешнем мире»**). Но та же мать с большим педагогическим чутьем отмечает другую сторону. Ребенок прежде всего усваивает во всем игру, то, что ему доставляет радость движения, предприимчивость. Он мало понимает слова песни, которую разучили в детском саду:

«Здесь на заводе для малышей
Окрепнут силы для Октябрей».

«Вряд ли этим шести и пятилетним малышам смогут объяснить там, в Детском саду, что это за октябри», пишет она: пусть уж растет без ломки, выпячивая грудку для октябрей. А какие это будут октябри, и мы, ведь, предсказать не можем... Я не могу также сказать, чтобы эта гордая осанка шестилетнего клопа и его команда: «смело, товарищи, в ногу» — мне не нравилась. Не могу также огульно осудить все эти детские организации, парады и пр. Есть в них много дурного (шпионаж, доносительство), но есть и очень много хорошего, много такого, что развивает в детях смелость, предприимчивость и гордое сознание своей ценности. Как раз те качества, которые не удосужилась привить нам старая школа».

Если даже и права во многом мать этого ребенка, то все же это не снимает ответственности с руководителей просвещения, которые приносят ребенка в жертву своей узколобой партийной исключительности. Удастся ли им создать таким путем верных коммунистов — еще сомнительно, но что искалечат они не мало человеческих жизней — в этом не приходится сомневаться.

3. *Две системы.*

Система народного образования Наркомпроса Р. С. Ф. С. Р. в общих чертах хорошо известна. В частности об ее эволюции в сторону приближения к исторически сложившемуся у нас делению на народную, сред-

*) Все выдержки из статьи *П. Алимпиева* «Экскурсия в монастырь» № 4—5, стр. 126—144.

**) Своб. Россия. 1925, VII, стр. 490.

нюю и высшую школу, рядом с которыми шли профессиональные школы разного типа и специальные высшие учебные заведения, мне уже приходилось говорить на страницах настоящего журнала*). Вместо проклamированной единой школы трех ступеней, мы в настоящее время имеем: 1) школу четырехлетку, как массовую школу народного образования (I ступень, 8—12 лет), 2) семилетку — общеобразовательную среднюю школу (I ст. — 1 конц. II ступ., до 15 лет); 3) девятилетку (I ст. — II ст., до 17 лет), дающую права поступления в высш. учебн. заведения. До последнего времени школа строилась, как общеобразовательная, имея рядом разного типа профессиональные школы, в которых, однако, сохранялся общеобразовательный 1-го концентра II ступени уровень. Таким образом характерным для системы образования Р. С. Ф. С. Р. является стремление органически связать отдельные ступени и сделать доступной школу снизу до верху путем последовательного ее прохождения. Другой характерной чертой ее является уклон в сторону общеобразовательности, который сказывается и в построении профессионального образования. В последнее время в этой системе наметился известный сдвиг в сторону профессионализации школы. Этот сдвиг произошел не без влияния системы народного образования, установившейся на Украине. Украинская система была построена на совершенно иных основах. Она начала весною 1920 г. с разрыва между общеобразовательной школой и высшим образованием, уничтожив варварским декретом Наркомпросса У. С. С. Р. старшие классы средних учебных заведений. Устами своего руководителя, Гринько, она заявила, что школа в системе народного образования не имеет существенного значения, что основой социалького воспитания должен быть детский дом. Началось разрушение школы и бессистемное насаждение детских домов. Вместо общеобразовательных средних учебных заведений зводятся профессиональные школы, цель которых подготовить рядовых квалифицированных рабочих. Разрушается и высшая школа; она превращается в профессиональную школу повышенного типа. Так как система народного образования на Украйне менее известна, то мне представляется нелишним воспроизвести ее здесь в общих чертах.

1) Дошкольные учреждения охватывают детей от 4—8 лет**).

2) Как норма, общеобразовательной школой является *семилетка* (от 8—15 лет);

3) Как тип массовой школы устанавливается в данный период — *четырехлетка* или *1 концентр семилетки* (8—12 лет).

4) Рядом с четырехлеткой допускается трехлетка, двухлетка и одно-летка.

5) Четырехлетка может развиваться постепенно в семилетку.

6) По окончании семилетки дети поступают по *класосвому подбору* в профессиональную школу (2 года).

7) Профшколой, являющейся завершением семилетней школы Соцвоса на определенной производственной базе, заканчивается всякое начальное образование. «Прошедшие школу Соцвоса и профшколу любого типа***) подростки усваивают полностью все предпосылки, необходимые и достаточные для того, чтобы в соответствующем производстве быстро стать *рядовыми квалифицированными рабочими*. Ни семилетка, ни профшкола не ставят прямой целью непосредственной подготовки в высшую школу, их задача готовить к жизни».

8) Высшая школа строится на определенном производственном базисе» и имеет целью подготовку работника соответствующей квалификации.

---

*) «Планы реформы сов. школы II ступени», № 9, стр. 37—38.

**) В Р. С. Ф. С. Р. от 3—8 лет.

***) Кроме 2-х летней индустриальной профшколы имеется для подростков 14 летнего возраста, «работающих на производстве» четырехлетняя *школа рабочей молодежи* (фабрзавуч), а для подростков батраков — *«школа батрацкой молодежи»*.

9) К вузам относятся:

а) *техникумы* — уч. зав. узкой специализации, подготовляющие практика-мастера, рядового руководителя, могущего путем практического стажа стать инженером практиком, агрономом или экономистом узкой специальности. Курс трехлетний;

б) *рабочие техникумы* (вечерние) — для высоко квалифицированных рабочих, работающих в производстве, дающие на первом концентре квалифицированного мастера, на 2-м — инженера-практика узкой специальности. Курс четырехлетний;

в) *высшие педкурсы*, приравненные к техникумам, подготовляющие рядового работника для младших групп соцвоса; курс трехлетний;

г) *институты* — «учебные заведения широкой отрасли народного хозяйства и государственного строительства, с курсом от 3—4 лет, изучающие производство и трудовую деятельность не только в отношении техники, но и экономики и политики, в отношении всех связей и взаимоотношений и подготовляющих их организатора (инженера, строителя, экономика, врача, педагога, художника)».

10) Над вузами по признаку научной классификации, организованы *научно-исследовательские кафедры*, которые, помимо научно-исследовательских работы, связанной, как с производством, так и со всей работой «вуза», имеют задание подготовку молодой профессуры в лице аспирантов, выделяемых из «вузов»*).

Как видно из этого краткого обзора, основными чертами украинской системы, в отличие от установившейся почти во всей остальной России**) являеется:

1) Прерывистость системы, полный и принципиальный отказ от идеи единой школы и

2) Ярко выраженный профессионализм образования, приведший к разрушению общего среднего и высшего образования.

«Цель обучения — квалификация... мы не знаем ступеней перехода от одной школы к другой, мы знаем только *ступени рабочей квалификации* и ищем, создаем учреждения, отвечающие этому требованию», говорит один из апологетов этой системы***).

Не без гордости отмечают в своем журнале украинские руководители просвещения, что их уклон в сторону профессионализации образования повлиял и на Наркомпрос Р. С. Ф. С. Р. Летом 1924 года коллегия Наркомпроса Р. С. Ф. С. Р. приняла постановление, смысл которого сводится к тому, что прежняя построенная на политехническом начале школа 2-й ступени профессионализируется. «В седьмую годовщину Октября работники Наркомпроса Украины могут поздравить себя с тем, что идея профессиональной школы, которую они отстаивали в течение нескольких лет, реализуется по всему Союзу†). Уже на декабрьском совещании 1923 г. Нар. Комиссаров Просвещения С. С. С. Р. Н. К. Крупская в своих тезисах о системе народного образования в Р. С. Ф. С. Р.††), защищая общеобразовательный политехнический характер единой трудовой школы, сделала большие уступки профессионализму. В этих тезисах она заявила: «Опыт шести лет изменил наше представление о характере школы второй ступени, заставил мыслить ее, как школу фабрзавуча, с одной стороны, как школу крестьянской молодежи — с другой, и школу с базой ремесленного или муниципального труда — с третьей. В этих школах изучается определенная отрасль труда: промышленная (в ее за-

---

*) См. «Основные положения просветительной системы У. С. С. Р. (Тезисы *Я. Ряппо*). № 1, стр. 218—223 и «Постановление Всесоюзного Совещания Наркомов Просвещения по вопросу о согласовании систем просвещения»; ib., стр. 223—225.

**) В Белоруссии принята также украинская система. См. № 2, стр. 242.

***) *М. А.* От гимназии к профшколе, от университета к техникуму и институту. № 10, стр. 60.

†) № 10, стр. 51.

††) № 1, стр. 211—217.

водской и ремесленной формах), сельское хозяйство, муниципальная деятельность. Не самообслуживание, а общественно полезный труд ложится в ее основу». От прежнего общеобразовательного характера остается только «уклон», бывший ранее и в чисто профессиональной школе РСФСР. «Но и в школах фабзавуча и в школах крестьянской молодежи и в городских с муниципальным уклоном бронируется политехнический, общеобразовательный уклон, становящийся лишь более углубленным, благодаря тому, что за исходный пункт взято практическое и теоретическое изучение определенной отрасли труда». Профессионализм, под видом «подведения производственной базы», проник и в высшую школу.

Этот новый сдвиг в системе народного образования Р. С. Ф. С. Р., который реализован уже и на практике под видом школы II ступени «с уклоном», является, на наш взгляд, шагом назад по сравнению с прежней системой. Если в деятельности первого периода преобладал революционный утопизм в деле просвещения, приведший к школьной разрухе, то сейчас мы наблюдаем своеобразный оппортунизм, приспособление школы к практическим требованиям жизни, уступку не только жизни но и давлению профессиональных организаций, стремящихся снизить образование до уровня господствующего класса. Наиболее выпукло эта тенденция к снижению образования сказалась в Белоруссии, культурный уровень которой особенно низок. Представитель Белоруссии на совещании наркомов просвещения С. С. С. Р. так и заявил: «требование 2-го концентра школы II ступени исходит от буржуазии, но рабочим и крестьянам такая школа не нужна». «У нас есть дети рабочих и крестьян, которые в массе своей неграмотны, которых надо втянуть в эту систему и дать им образование»*). Такой же роскошью должно представляться такому взгляду и высшее образование. Вместо высшей школы старого типа — техникумы, как предел доступного образования широким массам, — вот в сущности смысл этой тенденции.

Столкновение двух систем, назовем их условно — русской и украинской — обнаруживается чрезвычайно важный момент в развитии русского просвещения. Один путь — удержать образование на прежнем уровне, но сделать его широко доступным, другой — срубить верхушку прежней системы, как недоступную роскошь и снизить образование до практических требований сегодняшнего дня. Украинская система пошла решительно по второму пути, внешне как будто революционному, по существу же попятному, пути снижения культуры. Русская система — до сих пор пытается сочетать прежний уровень культурного развития с новыми требованиями. Мы видили, что на этом пути ему удержаться все труднее и труднее. Падает культурный уровень страны, падает и уровень ее просвещения. От прежней утопической, но проникнутой педагогическим идеализмом системы остается все меньше и меньше.

И теория и практика просвещения в России претерпевает большие изменения. В теории все большее усиление классового подхода к задачам воспитания и образования, что особенно резко сказывается в усиленном внимании к внешкольному воздействию на детей (детдвижение, комсомол), на практике — дальнейшее отступление от провозглашенных принципов единой трудовой школы и вытеснение школы общеобразовательной школой профессиональной.

В деятельности украинского Наркомпроса эти тенденции сказались особенно ярко. Мы думаем, что причина этого в большем отрыве от общерусской тенденции в вопросах просвещения и в культурном уровне его руководителей.

4. Pro domo sua.

Журнал «Русская школа за рубежом» удостоился внимания *Е. Равич-Щербо* на страницах «Пути просвещения»**).Мы его должны поблагодарить за то, что из его рецензии русский учитель все же узнает кое-что

*) № 2, стр. 242: Изложение заявления Каменецкого.
**) Рецензия №№ 1—3. — № 2, стр. 178—181.

о нашей работе здесь. Надеемся, что при советской власти он в достаточной мере научился читать между строк и кое-что полезное для нас извлечет из этой рецензии. Все же мы хотели бы указать рецензенту, что есть приемы рецензирования, которые стоят за пределами допустимости среди элементарно порядочных людей. Где рецензент нашел в журнале «море бешеного, злобного словоизвержения по адресу советских республик»? Или ему надо лгать, чтобы вообще иметь право упомянуть о существовании свободного русского педагогического журнала? Почему в подтверждение своей мысли о «безнадежно затхлой атмосфере русской педагогической эмигрантской мысли» он ссылается на споры об орфографии на педагогическом съезде и не упоминает о том, что журнал печатается по новому правописанию? Неужели автор рецензии думает, что в России нет споров по вопросу о правописании и о «значении религии в детской душе» только потому, что русская педагогическая мысль прогрессивна? Может быть, дело просто в том, что это — темы, о которых никто не имеет возможности сказать и написать в России своего свободного мнения? Почему автор рецензии пытается очернить педагогический персонал эмигрантских школ, ссылаясь на доклад профессора Кошутича о ревизии русских кадетских корпусов в 1922 г., в котором говорится и о том, что в русской школе имеются преподаватели, которые «оказали бы большую честь и нашим учебным заведениям»?

Впрочем, стоит ли ставить все эти вопросы, если сам рецензент в одной из своих статей видит основное достоинство учителя в том, что он является пропагандистом государственной идеологии*). Очевидно для него и педагог-журналист только рупор власти, которой он послушно служит. И в этом нет ничего нового. Всегда бывали казенные журналы, и всегда находились верные слуги своего господина.

А. Бем.

15 VI 1925.

---

*) «Переподготовка работников просвещения». № 3, стр. 28.

Всесоюзный Учительский Съезд.

В половине января с. г. собрался в Москве первый всесоюзный учительский съезд. Советская печать уделила ему довольно много места, и вновь на ее страницах мелькают призывы к укреплению одного из многих созданных советскою властью фронтов: так называемого «третьего фронта». Фронт просвещения — второстепенный фронт, важный для советской власти постольку, поскольку он является подсобным для других более важных фронтов: военно-политического и финансово-экономического. Но в настоящее время этот *«третий фронт»* выдвигается советской властью на первый план. В безнадежной попытке обрести «смычку» между деревней и городом, XIII съезд Р. К. П. решил обратиться непосредственно к сельскому учителю и через «смычку» с ним, как партии, укрепить смычку города с деревней. «Партия ставит задачей, как гласит резолюция XIII съезда Р. К. П., связаться с лучшей частью сельского и городского учительства, агрономов и других слоев трудящихся деревенской интеллигенции и добиться того, чтобы эти слои стали проводником основных идей партии и советской власти в широкие массы крестьянства». Резолюция съезда признает далее, что «сейчас деревня стоит на распутьи, сейчас складывается ее новое лицо». От того, каким будет это лицо, зависят дальнейшие судьбы советской власти и коммунистической партии, и поэтому их работа в деревне признается одной из самых важных, «ударных работ». На сельского учителя делает ставку советская власть, стремясь выкарабкаться из щели между городом, наполненным массами безработных, и пробуждающейся деревней. Созванный учительский съезд, знаменательный, по словам Зиновьева, и должен был по заданиям компартии демонстрировать наглядно эту смычку компартии с сельским учителем.

И действительно, этот съезд, хотя и был созван центральным профессиональным комитетом союза работников просвещения, но имел совершенно особый, установившийся в советской Росии стиль «съездов», носящих характер политических демонстраций, сопровождаемых световыми эффектами, бесчисленными приветствиями русских и иностранных коммунистов, музыкой и даже «почетным караулом» красной армии. Вот как описывает «Правда» открытие съезда: «зрительный зал и сцена Большого театра имеют праздничный вид. Над сценой, на широком полотнище надпись на разных языках народов С. С. С. Р.: «Народный учитель под руководством коммунистической партии помогает культурному развитию страны и укреплению союза города с деревней». В глубине сцены портрет Ленина, от него развешены красные стяги с разными надписями подобного же характера. Зрительный зал переполнен, съехалось более 1500 членов союза. Во время заседания председатель сообщает, что моск. гарнизон просит разрешения нести почетный караул. Появление в зрительном зале красноармейского караула, стройными рядами направляющегося на сцену, вызывает бурю восторгов и апплодисментов».

Из многочисленных *приветственных речей* съезду отметим речь Зампреда Реввоенсовета Фрунзе, указавшего, что красная армия проявляет величайший интерес к съезду. «Что же красная армия может ожидать от учительства?» спрашивает глава военного ведомства и отвечает: «Наши учителя и в первую очередь учителя на селе станут центром военной пропаганды, станут тем ядром, около которого будут группироваться все остальные силы деревни... Надо считаться с тем, что вообще культурный уровень народов нашего Союза еще очень и очень невысок. Призывной контингент последнего года на одну пятую часть оказался неграмотным; если взять

отдельно национальные республики, то положение там еще более тяжело: в Грузии оказалось 50% неграмотных, в Армении 85%, в Азербайджане 90% ... Мне хотелось бы, чтобы вы к осени 1925 провели такую работу, чтобы ни один новобранец не оказался бы неграмотным, ни в смысле культурном, ни в смысле политическом». Интересно с приведенными Фрунзе цифрами сопоставить оффициальную похвальбу М. Покровского (Зам. Наркомпроса): «Прежде всего надо стряхнуть с себя старое иго старой педагогики, выросшей в капиталистическом мире. Наш Союз есть первый в мире, который строит свою мощь на росте национальных культур, и еще никогда учителю не приходилось работать в такой благоприятной культурной обстановке, как та, которую он имеет в нашем Союзе»... После этого немудрено, что Клара Цеткина в своем приветствии утверждает: «И в республике Эберта и в правительстве Макдональда мы не видим расцвета школы для детей трудящихся. И только здесь, в прекрасной стране, где властвуют серп и молот, здесь растет новая культура».

Это описание открытия съезда ясно показывает, что учительский съезд должен был явиться инсценировкой союза компартии с сельским учителем, а не деловым и работоспособным собранием. Поэтому он и носил прежде всего политический характер, что видно уже из принятого *им порядка дня,* имен докладчиков и тем докладов. «Очередные задачи советской власти» — доклад Рыкова; «Учительство и пролетарская революция» — доклад Зиновьева; «Учитель в профдвижении» — доклад Коростелева; «Задачи просвещения в системе советского строительства» — доклад Луначарского; «Советская школа» — доклад Крупской; «Национальный вопрос и школа» — доклад Тюрякулова; «Комсомол и учительство» — доклад Бухарина; «Задачи всесоюзной переписи 1926 г.» — доклад Попова и «О внешней политике С. С. С. Р.» — информационный доклад Чичерина.

Все же из большинства докладов можно извлечь ряд интересных данных о положении школы и учителя в Сов. России. С другой стороны, и собравшиеся сельские учителя, несмотря на повидимому тщательный отбор, не могли молчать об общем положении как школы, так и учителя, — их голос звучал, правда не особенно громко, но настойчиво среди парадных кричащих буффонад. Ведь, как утверждает Наркомпрос А. Луначарский, «сельское учительство, эта важнейшая и наиболее массовая часть армии просвещения, сейчас взволнована до дна; оно деятельно и остро обсуждает сейчас вопрос общего положения учительства в Республике», — и не приветственными речами и не обещаниями компартии она может быть успокоена. Характерно, что прения по докладам велись почти исключительно путем анонимных записок с вопросами и возражениями, подававшимися докладчикам. Поэтому в отчетах о съезде прения почти совершенно отсутствуют.

На первом плане вопрос *о материальном обеспечении учительства.* На съезде, как и в печати неоднократно цитировали слова Ленина: «Народный учитель должен у нас быть поставлен на такую высоту, на которой он никогда не стоял и не стоит и не может стоять в буржуазном обществе». В действительности же то минимальное содержание в 30 зол. руб., которое получал сельский учитель в довоенное время, является сейчас недостижимым идеалом. По словам докладчика Коростелева (пред. профсоюза раб. просв.), «в 22 г. городские работники получали 11 руб. 48 коп., в 24 г. их ставка равнялась 25 руб.; сельские работники в 22 г. в среднем получали 6 р. 33 к., в 24 г. — 24 р. 57 к. Этот уровень зарплаты позволяет нашим работникам существовать приблизительно нормально». Однако, народная школа фактически содержится местными губернскими и уездными советами, и размер жалованья учителя в действительности очень различен. Так, говоря о новой 12-и миллионной прибавке на жалованье учителям, имеющей целью довести его в ближайшем году до 28-и руб., как обязательный минимум, Луначарский ставит в своем докладе след. вопрос: «Но идут ли эти 12 миллионов и пойдут ли они действительно вам, не употребят ли их местные власти на другие цели в замаскированной форме, не будут ли эти деньги отведены в другое

русло, и даже в обидной для учительства форме?» Невыплата жалованья явление обычное. Об этом можно привести много примеров из советской печати; со многих мест несется жалоба на то, что жалованье не выдавалось 3 и более месяцев. «Мне, говорит делегат из Татреспублики, уплатили все потому, что я ехал в Москву, а вот товарищи приходили провожать меня, у них за 2 месяца еще не получено...» «Учителя-инвалиды получают 5—7 руб. пенсии; на эти деньги они жить не могут; они говорят, что если они работали при старом режиме, так это не может быть поставлено им в упрек». (Делегаты Яросл. губ. и Башреспублики).

Правовое положение учителя достаточно ярко характеризуется Коростелевым след. словами: «Мы часто встречали чрезвычайно недружелюбное отношение к себе со стороны местных властей: различные наряды, мобилизации и т. д. вошли в обычай и практиковались как правило. У нас чрезвычайно остро стоял след. вопрос: в 23—24 гг. на местах, как только началось вакантное время, местные органы считали возможным увольнять работников перед каникулами... Наших работников без всякого основания перебрасывали с места на место, не считаясь ни с их материальным ни с семейным положением, в два — три дня буквально гнали в какой-нибудь глухой уезд и этим самым совершенно выбивали их из колеи. Мы добились циркуляра о том, чтобы всякое увольнение оплачивалось, добились отмены вакханалии переброс. Конечно, в отдельных случаях это будет продолжаться и дальше, но борьба с отдельными правонарушениями может и должна проводиться союзными организациями». Кроме переброски и постоянной угрозы сокращения учитель страдает и от произвола местных властей. «Нужно будет обратить серьезное внимание на моральное положение учащих, говорит Луначарский. Здесь об этом говорилось много, и я имею колоссальную кучу материалов. В этой куче материалов много учительских нервов... Если бы все это было правдой, то, действительно, нельзя было бы не возмущаться до глубины души. Но если это только отчасти правда, то и тогда это нужно пресечь окончательно. Неправда, что наша страна бессудна, что случайно попавший самодур может сидеть на учительской шее, неправда, что можно посягать на достоинство человека, который растит новое человеческое поколение, и что на самодура не найдешь никакой управы... Мы вперед выработаем у себя особый аппарат в нашей инспекции, который будет специально быстро откликаться на такие правонарушения. Где не хватит рука Наркомпроса, там хватит более длинная рука ВЦИК и партии...» Рыков на съезде тоже обещает, что это будет изменено: «Низовой советский аппарат будет укреплен (Калинин созвал специальное совещание, вводится институт разъездных деревенских прокуроров, которые «должны выслушивать всех и каждого, каждую жалобу на все незаконные посягательства»); выйдет закон о пенсии престарелым учителям школ I ступени в городах и деревнях и всем работникам просвещения в деревне, т. е. изб-читален, библиотек и т. д.»[1]).

Больным местом являются *отношения между учительством и комсомолом*, вопрос, на котором останавливались все ораторы и в особенности сам Зиновьев. «У нашей молодежи, говорит он, дух чрезвычайно строптивый. Иной непременно желает сидеть в школе в шапке, иначе его комсомольское достоинство будто бы теряется. Или обсуждается серьезно вопрос, кто должен первый кланяться, когда встречаются учитель и школьник. Все эти мелкие вопросы надо поставить в перспективе социа-

---

[1]) Постановление ВЦИК и Совнаркома СССР о пенсионном обеспечении учителей школ 1-ой ступени сельских и городских и друг. работников просвещения в деревне от 15. I. 25 г. опубликовано в № 14 (2347) «Известий»; пенсия устанавливается в размере 240 руб. в год; право на получение пенсии определяется губернскими и соответствующими им органами социального обеспечения, утверждается президиумами подлежащих исполнительных комитетов, на которые возлагается и рассмотрение протестов заинтересованных учреждений и лиц против постановлений органов социального обеспечения.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1925
Číslo výtisku: 13 - 14
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 193 - [208]

SYSTEM KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

листического воспитания. Надо сказать комсомольцу, что ничего от него не убудет, если он будет сидеть без шапки или будет вежлив с учителем». «Несомненно, товарищи, комсомольцы должны понять, что они должны заключить настоящий, не мишурный союз с учительством. Они должны понять, что они не могут и не должны править и командовать учителем, а вместе с ним учиться, вместе с ним работать... Вы знаете как мы любим и ценим наш РКСМ — мы смотрим на него как на наше будущее, на пионерское движение — как на зачаток великого будущего. Когда видишь массу движущихся красных знамен — думаешь радостно: идет смена!.. Но это не значит, что всему можно потакать. В деревне жалуются, что комсомол иногда представляет всю власть... Так не годится. Надо понять, что учитель в 1925 году — это не учитель 18-го года, надо понять, что он переварился в котле революции, выстрадал себе право стать равноправным работником пролетарской революции. Надо, чтобы комсомол не командовал, а соединился с учительством». «Либерализм» власти по отношению к учительству идет даже так далеко, что Коростелев ставит вопрос о необходимости уважать религиозные воззрения учителя. «Учителя у нас иногда исключаются из союза за выполнение религиозных обрядов. ЦК приходится энергично бороться против этой «исключительской» политики, потому что, если бы мы действительно стали на точку зрения удаления верующих учителей, то ясно, что нам не по плечу была бы задача перевоспитания. Мерами административными, мерами нажима мы с фанатизмом, с религиозным дурманом не можем бороться... Мы должны твердо сказать: союз объединяет работников, продающих свою рабочую силу, не эксплуатирующих чужого труда, союз объединяет всех работников, без различия политических и религиозных убеждений, но союз должен перевоспитать этих товарищей, поставив в наших кружках работу над расширением ознакомления с материалистическим мировоззрением, с естественными науками».

О состоянии самой школы данные различных ораторов расходятся. Наиболее оптимистичен глава правительства Рыков. «Расходы на нужды просвещения, говорит он, растут; в прошлом году по государственному и местному бюджетам отпущено было 215—220 мил. руб., в этом году отпускается 265 миллионов; по номинальному выражению даем уже больше, чем давалось при царе, но на самом деле, так как стоимость теперешн. рубля и стоимость довоенного рубля различны, даем еще несколько меньше, чем давалось раньше». Нарком Луначарский в своем докладе уже значительно пессимистичнее: «В прошлом году, говорит он, обещано было 80 мил., но на самом деле было ассигновано реально 62 мил.; в этом году обещано 240 мил., но будем большими пессимистами и скажем, как говорят люди с рассчетливым глазом, — 180 мил. Бо́льшая часть этих срёдств пойдет в деревню — объявлен лозунг: лицом к деревне! А у нас на самом деле обучается местами 20%, а в среднем 50%, надо построить еще столько же школ, надо иметь еще 250.000 учителей, и даже еще больше. Сделать это сейчас можно только отчасти: на один ремонт существующих школ требуется 25 мил. руб.» За школьными зданиями встанет вопрос об учебниках и школьных пособиях. «Их нет... Может быть действительно нет... По отчету Госиздата 23 мил. учебников есть, но они не подвигаются или туго продвигаются: это новые учебники, рассмотренные ГУС'ом, а на местах царит старый учебник, как говорят наши учителя действительно царствует». Поправку в слова Рыкова о приближении школьного бюджета к довоенному делает и Крупская: «Содержание детских домов ложится чрезвычайно тяжело на местный школьный бюджет и на бюджет комиссариата нар. просв.; до войны не было необходимости из общего бюджета уделять громадную часть на содержание ребят. В настоящее время напр. со стороны населения напор в том смысле, что необходимо расширить сеть школ, необходимо поднять школьное дело, — заставляет Губотделы народного образования сплошь и рядом экономить на детских домах. Один из делегатов, с которым мне приходилось беседовать, говорил: я три года работаю в детских домах, и я должен сказать, что никакие нервы не выдерживают. Я — коммунист, но больше работать

не могу. Сейчас... необходимо найти какие-нибудь источники для содержания детских домов. Иначе они всей тяжестью ложатся на местный школьный бюджет, на бюджет комис. нар. просв. Конечно, пока этот источник не найден, было бы крайне нежелательно, если бы местные отделы нар. обр. усилили экономию на детских домах». Делегат Животков (Тульск. губ.) жалуется, что «сельские школы у нас материально мало обеспечены; мы зачастую в школах не имеем самого примитивного, что дало бы возможность нормально развить нашу работу». «В настоящее время, подтверждает Крупская данные Луначарского, мы имеем сеть, которая обслуживает только половину ребят. Мы должны поставить сейчас своей ближайшей целью — никоим образом не допустить сокращения этой сети и приложить все усилия к тому, чтобы эта сеть в возможно ближайшем будущем была расширена. Расширение этой сети должно опираться на самодеятельность крестьянства». Совсем плохо обстоит дело и с дошкольными учреждениями. «Дошкольное дело, говорит Луначарский, началось под влиянием революционного энтузиазма, но, к сожалению, потом сошло на нет. Об общем значении этого дела не буду говорить: всем ясно, что легче всего формировать детскую душу до 7-ми лет, и правильная педагогика должна начаться отсюда... В ближайшем будущем мы постараемся отыскать и средства и людей, чтобы начать развертывать дошкольное дело, особенно в деревне, где оно всего хуже обстоит, но где оно не менее нужно, чем в фабричных кварталах, и гораздо более нужно, чем в центральных кварталах городов, где, однако, дошкольное дело сохранилось...»

Вместе с тем, однако, докладчики отмечают, что в настоящее время у крестьянства проснулся интерес к школе. «*Крестьянин начинает посылать в школу своих детей.* В этом году школы переполнились ребятами, все товарищи с мест, все делегаты отмечают, что масса ребят нахлынула в школы: лед недоверия со стороны крестьянства к школе начинает таять, говорит Крупская. Надо пойти навстречу этому движению. «Школа должна приблизиться к крестьянину, говорит Луначарский. «Крестьяне недовольны школой; крестьянин говорит: старая школа давала грамоту, а теперь приходит парнишка, спрашиваешь — научился писать, читать, считать, а парнишка не очень научился грамоте... И крестьянин этим недоволен... Школы должны преследовать задачу, с одной стороны, хорошей грамотности, которая бросалась бы в глаза, которой в школе скоро, просто и хорошо учат, а затем школа должна давать необходимые знания по сельскому хозяйству... Агрономическая наука через школу может простирать свои заботы о сельском хозяйстве, и через ребенка помочь, научить, как можно вылечить корову или познакомить с нужными способами посева овощных культур. Когда крестьянин увидит, что он через школу получает полезные с.-х. знания, тогда он будет любить эту школу. Надо, чтобы высш. с.-хоз. учебн. зав. брали известный округ под свой контроль, чтобы они собирали педагогов и учеников средн. школ, давали бы из них инструкторов, и те разъезжали по школам и инструктировали. Каждое среднее с.-х. учебное заведение должно иметь свой округ. Здесь единицей низовой должен быть сельский учитель. Ему надо давать детали о пчеловодстве и садоводстве, т. е. по тем или другим отраслям сельского хозяйства, чтобы он мог изо дня в день, из месяца в месяц развертывать те или другие стороны крестьянск. хозяйства путем создания специальных детских организаций. Это и есть реорганизация школы, это шаг к созданию подлинной коммунистической школы, и шаг довольно крупный...»

Об эволюции школьной системы находим мы в материалах съезда только отрывочные указания. «Для пролетариата мы создали семилетку, которая проводится на фабрично-заводском труде, и фабзавучи, говорит в своем докладе Луначарский. Для населения мы думали, что делать: только небольшой процент проходит и в лучшем случае еще пройдет в высшие учебн. зав. Большинство останется окончившими девятилетку. Куда же они пойдут? им некуда итти, они не приспособлены к жизни. В связи с этим мы проводим экстренную реформу, которая превращает два

последние класса школы второй ступени в школу профессионального типа. Создается несколько уклонов: подготовка агитаторов, работников кооператива, ликвидаторов неграмотности и избачей. Такого рода работники нам нужны, но для подготовки их не нужно высшего образования. Зачем же крестьянину попадать в эту школу городского типа? Школа сельская есть такая школа, которая дает работников для деревни. Наиболее даровитые дети могут пойти из сельской школы также в Вузы, фабзавучи, как и окончившие школы II ступени». С этим жизненно практическим подходом к школе, толкающим на введение в последние два класса (2-й концентр 2-й ступени) фуркации на основании экономических требований населения, расходится однако взгляд на задачи школы Зиновьева. «Учитель, говорит он, должен быть немного «Мюр и Мерилизом», учительство должно стать агитпромом советской власти в деревне, школа у нас частица орготдела, агитпрома», — а отсюда — «учительство — частица орготдела советской власти». *На характере самого преподавания,* комплексном методе и других вопросах, с ними связанных, съезд не останавливался. Только в приветствии академика С. Ф. Ольденбурга (от научных работников Академ. Наук) глухо говорится, что революция «создала еще одно могучее движение — краеведческое. Здесь мы видим впервые настоящим образом смычку работы научной и работы школы, работы учителя и работы ученого».

Интересно, что одним из главных вопросов на съезде был также *вопрос о приеме учителя в партию.* Учительство стремится, по словам Зиновьева, вступить в партию. «Вопрос этот, однако, говорит Зиновьев, очень серьезный, который нельзя разрешать так легко. ЦК партии сегодня решил, что мы должны принять ряд мер для облегчения доступа в партию тем лучшим учителям-революционерам, которые этого заслуживают...» «Но для принадлежности к партии, заметил наставительно оратор, мало доброй воли, — надо подкрепить свое стремление в партию на коммунистическом деле». На слова одного из «беспартийных» делегатов съезда, что 50% учительства подготовлены к вступлению в партию, сам глава правительства заметил, что «это только самомнение». Думается, что самомнением советской власти является вся попытка привлечь сельское учительство к смычке с компартией, чему единственно должен был служить в сущности Московский съезд. Русский сельский учитель останется таким, каким он был всегда: учителем-общественником и учителем-педагогом, а не «частицей агитпрома, оргогдела Сов. власти».

Библиотека
Русскаго Педагогическаго
Института имени Яна
Амоса Коменскаго въ Прагѣ.

Хроника.

VI. *Международный Конгресс преподавателей средних школ*).*

В конце лета прошлого года, а именно с 27 по 30 августа в Варшаве состоялся шестой уже международный конгресс учителей (по западноевропейской терминологии-профессоров) средних школ. Перед тем конгресс собирался в Женеве, Страсбурге, Париже, Люксембурге и Праге. Организацией конгресса в Варшаве занялось Польское Общество Преподавателей средних и высших школ, входящее в состав Международного Бюро учительских организаций**), в задачи которого входит между прочим и созывание международных конгрессов. Согласно поставления предыдущего конгресса в Праге Чешской, Варшавский Конгресс должен был заняться главным образом вопросом *о взаимоотношении школ различных типов и ступеней* (la coordination des divers enseignements). В целях собирания материала по этому вопросу и надлежащей его обработки Научная Комиссия Конгресса разработала и распространила среди учительства особую анкету. Анкета эта была напечатана в Бюллетене Международного Бюро***), и кроме того комиссия сама разработала четыре основных доклада на эту тему: первый, под заглавием «Два основных положения координации школ различных ступеней и типов» (Deux principes generaux de la coordination des divers enseignements), носивший характер общего вступления, был написан председателем комиссии др. Б. Наврочинским. Второй и третий касались отношения средней школы к низшей: рефераты З. Гонсеровского «Отношение школы средней к школе начальной» (L'École secondaire par rapport à l'école primaire) и кореферат Л. Зажецкого «Отношение школы начальной к школе средней в системе единой школы («L'École, primaire par rapport à l'école secon-

---

*) Источниками для составления настоящей статьи послужили нижеследующие польские педагогические журналы:

1. Przegląd Pedagogiczny. 1924. Вып. 1—2, в котором напечатаны 4 основных доклада, представленных конгрессу от имени его Научной Комиссии.

2. Przegląd Pedagogiczny. 1924. Вып. 4., вышедший в январе 1925 года, в котором помещен краткий отчет о конгрессе и приведены его постановления.

3. Muzeum. 1924. Вып. 1—2, где помещена краткая заметка о съездах Пражском и Варшавском.

4. Muzeum. 1924. Вып. 3., специально посвященный съезду. В этом выпуске помещена приветственная редакционная статья съезду и ряд статей польских и иностранных авторов, посвященных положению школьного дела в различных славянских странах. В частности статья о русской школе в эмиграции (L'école russe en émigration) дана проф. С. И. Гессеном.

5. Sprawy Towarzystwa Nauczycieli szkol srednich i wyzszych № 21, 27. IX. 1924 г. Номер целиком посвящен конгрессу и дает отчет о нем на основании «протоколов заседаний, протоколов Бюро Прессы Конгресса и заметок Секретариата».

**) Bureau International des fédérations nationales du personnel d'enseignement secondaire public.

***) Bulletin International № 8, novembe 1923. p 5. «Questionnaire sur la coordination des divers enseignements».

daire dans le système de l'unité scolaire). Наконец третий, принадлежащий перу др. З. Мыслаковского, касался «Отношения школы средней к школе высшей» (L'École secondaire par rapport aux écoles supérieures).

Эти четыре доклада были еще до съезда напечатаны по польски в Przegląd'e (см. выше выноску [1*]) и значительно позже в Bulletin Jnternational*).

Тезисы этих основных докладов сводились к следующим положениям:

Доклада первого:

1. «Реформа современной школы должна стремиться к полной координации школ различных типов и ступеней так, чтобы отдельные системы школы начальной, средней и высшей стали бы частями одной общей системы, построенной на демократичной идее равенства в образовании».

2. «Так как равенство в образовании состоит в одинаково хорошем приспособлении его к различным категориям способностей учащихся, то стремление к полной координации различных типов и ступеней школы должно итти вровень со стремлением к установлению разнообразных типов школ на каждой ступени, в зависимости именно от разнообразия способностей молодежи, и к отбору самой молодежи по тому же принципу».

1. «С точки зрения интересов общественных и самой школы, как начальной, так и средней, надо стремиться к тому, чтобы школа начальная стала фундаментом для школы средней и чтобы средняя начиналась лишь по полном окончании школы начальной.

2. «Желая избежать грозного для духовной культуры понижения уровня средних школ, надо итти к поставленной в п. 1 цели постепенно и с большою осторожностью. В особенности надо опасаться опытов базирования школы средней на школе начальной, пока эта последняя не достигла еще надлежащей высоты. Создание наряду с полными гимназиями таких средних школ, которые не имеют низших классов, надо начинать, и то только как опыт, там (как напр. в больших городах), где к этому имеются уже соответствующие условия».

3. «Нельзя достигнуть единства школы без «единства» учительства. А так как существующая ныне разница между учительством школ средних и начальных является результатом различного их образования, то полная координация между школой начальной и средней не может быть достигнута без значительного повышения образовательного уровня учителей начальной школы».

4. «Низшие классы средней школы могут быть с успехом для дела заменены классами только той начальной школы, которая предназначена для детей с выдающимися способностями к теоретическому образованию. Поэтому задача объединения (Korelacji) школы средней с начальной тесно связана с задачей создания различных типов начальных школ, предназначенных для детей с различными по направлению способностями. Только такая разнотипная начальная школа может обеспечить опирающейся на ней школе средней надлежащий подбор учеников».

Те же мысли высказываются и автором третьего доклада. Хотя они у него не формулированы в виде особых тезисов, но свести их можно к следующему:

1. Реализация лозунга единой школы наталкивается на огромные трудности. Предварительно должен быть выполнен ряд необходимых для того условий. Одним из таких условий есть надлежащая ориентация профессиональная. Работа в этой области только что началась, а между тем она имеет не только практическое значение для единиц и общества, но является условием необходимым, без чего система единой школы превратилась бы в бездушную унификацию (jednolitosé). Отбор учащихся не может основываться только на основании их общих способностей.

*) Bulletin International, № 10, 1924.

Обязательно должен быть введен отбор на основе разницы в профессиональных способностях.

2. Вторым непременным условием является развитие возникающих внутри самого общества культурных организаций, все большее проникновение завоеваний цивилизации в народные массы, возможно большее приближение интеллектуального работника к этим массам.

3. Третьим условием является сравнение образования учительства средних и начальных школ и повышение уровня его педагогического развития.

Наконец, четвертый доклад выставляет следующие тезисы:

1. Существующая уже координация между средними и высшими школами должна быть улучшена в следующих трех направлениях: а) организация и методы работы, а также уровень требований, обязательных в последних классах школы средней и на первых курсах школы высшей должны быть так скоординированы, чтобы переход молодежи из средних школ в высшие был более ровным, чем это имеет место в настоящее время во многих государствах, б) образование в высших школах учителей для средней школы должно быть возможно лучше приспособлено к потребностям средней школы путем соответственной разработки программ и методов их специальных занятий, а также путем пополнения их педагогического образования; с) должно наступить объединение точек зрения школы высшей и средней на главнейшие задачи средней школы, которые должны заключаться в выработке действенных характеров и здорового разума, в поднятии уровня общего образования молодежи, в сообщении ей сведений, не очень обширных, но основательных и надлежаще разработанных. Такое образование будет наилучшей подготовкой к последующему прохождению курса высшей школы всех типов.

2. Тесное и плодотворное сотрудничество средней и высшей школы не возможно без достаточно высокого уровня педагогической культуры, объединяющей обе ступени школы в одно гармоническое целое. Она то и является необходимым условием координации этих школ, несравненно более важным, чем те или иные внешние формы соединения их между собою.

Доклады эти с тезисами были прочитаны на последнем заседании конгресса по окончании официальной части открытия конгресса с обычными речами и приветствиями. Открывая заседание председательствовавший проф. Pecqueur, представитель Бельгии, во вступительном слове высказал бельгийскую точку зрения на единство школы. Отметив общественный и демократический характер идеи унификации школы и признавая право на образование всех слоев общества, он считает однако необходимым установить в этом отношении такие ограничения, «которые не позволили бы единицам мало способным и мало культурным господствовать над нами». «Необходимо поэтому ввести отбор в отношении способностей и требовать от доступной всем начальной школы солидной подготовки своих учеников к школе средней». Вообще идея унификации школы далеко не встретила в себе на конгрессе единодушно доброжелательного отношения. Целый ряд ораторов целиком или частично ее отрицал. Даже польское организованное учительство*), в лице своего делегата на конгрессе (в отчетах фамилия не укавана), выступило определенно против идей докладчиков. Представитель Франции, г. Roger считает идею единства опасной, хотя и возможной для осуществления. Также представитель Швеции, г. Lene заявил, что Швеция «являетвя противницей единства школы». Представитель Бельгии, г. Renard, указав, что в Бельгии каждый ребенок имеет полную возможность получить среднее образование и не боясь, что унификация школы понизит уровень ее, считает однако идею одинаковости уровня образования для учителей школ средних и низших нереальной и слишком дорогой в осуществлении. Целый ряд ораторов высказал убеждение, что уничтожение низших классов гимназий было бы просто самоубийством. Прения с чте-

*) Профессиональный союз польских учителей средних школ.

ием докладов заняло два заседания. Обсуждение и голосование резолюций началось и закончилось в послеобеденном заседании 29-го августа, под председательством г. Boucher'a. После заключительных слов докладчиков, подчеркнувших отсутствие категоричности в их тезисах об единой школе, и небольших прений по отдельным пунктам, конгресс принял следующую резолюцию: «Конгресс постановляет:

1. Организация трех ступеней школы должна базироваться на основах ясно демократических.

2. Школа средняя должна быть тесно связана со школой элементарной и иметь форму или школы общеобразовательной, или профессиональной (технической).

3. Школа средняя, согласно с идеей справедливости и в интересах государства, должна быть доступна всем ученикам начальной школы, имеющим соответствующие способности. Способности эти должны быть выяснены путем медицинского исследования и экзамена педагогического, а если возможно, то и психологического.

4. Обучение в обоих типах средней школы должно быть обеспечено ученикам, переходящим в среднюю школу из школы элементарной, путем бесплатных интернатов, стипендий и специальных средств.

5. Для учеников, которые заканчивают свое образование школою низшею, должны быть организованы дополнительные курсы, соединенные с дообразованием профессиональным, до 18 летнего возраста.

6. Наконец, имея в виду, что всякая школьная реформа должна складываться под влиянием общественным и особых, свойственных каждому народу специальных условий, его традиций и педагогического опыта, VI конгресс заявляет*): так как опыт соединенных трех первых классов средней школы с тремя последними классами элементарной школы не во всех еще странах произведен, то в настоящее время было бы еще преждевременным решать окончательно, должно ли низшие классы средней школы заменить высшими классами школы элементарной. Конгресс однако же не противится производству опытов в этом направлении в тех странах, где местные условия это позволяют».

Приводя эти резолюции конгресса, Przegląd Pedagogiczny пишет: «Из приведенных резолюций вытекает, что VI конгресс не разрешил окончательно вопроса о координации разных родов школ, поставив ее до известной степени в зависимость от местных условий каждой страны», и далее добавляет: «По этому поводу слышны голоса известного разочарования. Но они не обоснованы. Конгресс поставил вопрос о координации так, как то вытекает из общей мировой атмосферы. Известно же, что школьное дело переживает ныне в разных странах перелом, длящийся с 1913 и 1914 г. связанный в значительной степени с влияниями европейской войны. Окончательное разрешение вопроса координации, это несомненно дело будущего более или менее близкого (далекого) и притом наверное для разных стран неодинаково близкого». Так в обсуждении двух из четырех представленных конгрессу докладов разрешил VI международный конгресс учителей злободневный и, я бы сказал, больной вопрос о единстве школы, — признав его делом более или менее отдаленного будущего, и в конкретном своем осуществлении зависящим от ряда условий, в частности специальных местных условий каждой данной страны. По другим более мелким, вынесенным на обсуждение конгресса вопросам, он принял ряд постановлений, как напр. об облегчении международных экскурсий, о кружках молодежи красного креста, о переписке учащихся разных стран между собою и т. д. По окончании дневного заседания 30 августа конгресс был закрыт.

Следующий конгресс состоится в Белграде, в 1925 г. Представитель Югославии проф. Зиванович выразил радость по поводу удовлетворения таким решением просьбы правительства и учительства Югославии. Основными вопросами Белградского конгресса будут: 1) эстетическая

---

*) В подлиннике: «VI Конгресс высказывается следующим образом»:

культура учеников и 2) организация планов и методов преподавания в целях увеличения самостоятельной работы учеников. Вторая тема особенно интересна.

Варшава 6. III. 1925. *Д. М. Сокольцов.*

Dalton Plan в «West Green School». London. N. Woodlana's Park Road.

Это начальная школа для мальчиков в возрасте от 10 до 14 лет. Заведующим ее является Mr. A. J. Lynch, написавший книгу о своем применении Dalton Plan'а (Individual Work and the Dalton Plan, X+ 264 pp. 4 s. 6 d.). В введении он дает результаты тестов, которые показывают «умственный»*) возраст группы мальчиков после двух лет применения Dalton Plan'а в 15 лет и 4 месяца, средний же физический возраст этой группы лишь 13 лет.

Способные мальчики идут вперед, средние учатся хорошо, а некоторые, признанные умственно отсталыми, работают превосходно. Кроме этой книги Mr. Lynch редактировал полный комплект контрактов по всем предметам, разработанный педагогами этой школы (см. мою рецензию «Русск. Шк. за Рубежом» № 8, стр. 113). Школа вступила на новую систему три года тому назад. В начале сентября я посетил эту школу ти провел ам около четырех часов.

Большую часть времени я беседовал с Mr. Lynch'ем и учителями, а затем осмотрел все классы во время занятий. Согласно закону число учебных часов в неделю должно равняться $27^1/_2$. Mr. Lynch распределил их следующим образом:

Предметы	Общее число часов в неделю	Число часов свободных занятий по Dalton Plan'у
Англ. язык (грам. и сочин.)	5	4
Англ. литература	5	5
Арифметика	3	2
История	2	1
География	2	1
Естествен. История	2	1
Рисование и черчение	2	1
Итого	21	15
Библия, пение и гимнастика ..	$6^1/_2$	—
Всего	$27^1/_2$	15

Примерно учебный день распределяется следующим образом:

Библия	30 мин.
Dalton Plan.	60 ,,
Перемена	10 ,,
Устная арифметика	20 ,,
Dalton Plan	60 ,,
Перерыв	
Английский язык	30 мин.
Dalton Plan	60 ,,
Перемена	10 ,,
История	20 ,,
Всего	5 час.

Разделение свободных занятий на три часовых промежутка отличают школу Mr. Lynch'а от других школ, где они сосредоточены в одном

*) О понятии «умственного возраста» см. статью Н. Ганца в настоящей книжке «Рус. Школы».

промежутке в три часа. Сделано это по объяснению Mr. L. потому, что дети начальной школы должны иметь частые перемены и не сидеть подряд три часа над одним предметом, что некоторые дети делают в других школах, несмотря на полную свободу входа и выхода. Благодаря этому разделению на три промежутка , мальчики фактически очень редко меняют предметную комнату во время свободных занятий, а делают это после перемены.

Из первой таблицы видно, что Библия, пение и гимнастика преподаются всецело по классной системе и в Dalton Plan не входят. Остальные предметы получают по одному часу в неделю для классного преподавания (за исключением англ. литер., которая всецело преподается по Dalton Plan'у), который разделяется на три урока по 20 мин. или два по 30 мин. Три часа в день предоставлены свободным занятиям по Dalton Plan'у, причем ученики могут посвящать каждому предмету столько времени, сколько пожелают. Для их руководства, однако, Lynch составил примерную таблицу времени, которое должно быть отдано в среднем ежедневно каждому предмету:

Английский язык	4 ч. в неделю, ежедневно	48 мин.
Англ. литература	5 ч. ,, ,,	60 ,,
Арифметика	2 ч. ,, ,,	24 ,,
История, География, Естеств. Ист. и Рисование	4 ч. по 1 часу, ежедневно	48 мин. (по 12 минут кажд.)
Всего ....15 ч.		3 часа.

Помещение школы состоит из пяти предметных комнат: 1) Английской литературы, 2) Английск. языка, 3) Истории и Географии, 4) Арифметики, 5) Естеств. Истории и зала для рисования и черчения. Эти же пять комнат служат классными помещениями для пяти классов, составленных по возрастным группам, напр., I класс — возраст 10—11 и т. д. Классные уроки происходят в тех же комнатах, но каждый класс в своем помещении. Каждая комната сосредоточивает все пособия своего предмета и соответствующие иллюстрации и картины. Комната истории разукрашена историческими фресками на стенах, работой учеников. Тут же висят географические рельефы, сделанные учащимися. То же в других комнатах, соответственно предмету. Контракты даются месячные, причем учащийся не имеет права переходить к следующему месячному контракту, пока он не закончит предыдущего по всем предметам. Весь годовой курс разбит на десять месячных контрактов, соответственно десяти месяцам занятий. Mr. Lynch показал мне годовой график прошлого года (график заведующего). Один ученик прошел полные десять контрактов и захватил еще пять этого года. Два других выполнили тринадцать контрактов, т. е. еще по три этого года, и т. д. Один мальчик, долго болевший, выполнил лишь четыре месячных контракта. Большинство (больше половины) выполнило по восьми контрактов, остальные забежали вперед и отстали. Однако, несмотря на это, *все* мальчики остаются в своем классе, т. е. в той же возрастной группе, и все классные уроки даются всегда одному и тому же составу. Состав класса изменяется лишь выбытием ученика из школы или переводом из другой школы, но не «оставлением на второй год» в том же классе. Таким образом, связь возрастной группы, как единицы не нарушается в продолжении всего пребывания в школе. Я заинтересовался этим вопросом и спрашивал и Mr. Lynch'а и других учителей, как же они дают классные уроки составу учеников, стоящих на таком разном уровне. Mr. Lynch сперва ответил мне вопросом: «Неужели Вы думаете, что по старой системе ученики одного класса стояли на одном уровне?» Я ответил, что конечно нет и это составляло один из главных недостатков классной системы. Затем он посоветовал спросить отдельных учителей, как они преодолевают это затруднение. Все учителя, кроме учителя арифметики, заявили, что никаких затруднений они не

встречают, и что разный уровень класса (возрастной группы) не мешает давать классные уроки. Учитель английского языка, напр., при обучении грамматики делит все ошибки учащихся на три группы: а) типичные ошибки, совершаемые всеми учащимися данного возраста, независимо от уровня, в) групповые ошибки, совершаемые учащимися одного уровня, т. е. изучающих тот же месячный контракт по Dalton Plan'у и с) индивидуальные и случайные ошибки. Объяснение в классе ошибок первой группы полезно и необходимо всем без исключения. Объяснение ошибок второй группы служит повторением для ушедших вперед и предвосхищает работу отставших. Третья группа ошибок исправляется самими учащимися во время свободных занятий. Лишь арифметика является слабым местом, и Mr. Lynch сказал, что до сих пор им не удалось вполне согласовать классное преподавание арифметики со свободным обучением по D. Pl. и следующим отсюда разным уровнем класса. Однако, он уверен, что это затруднение будет преодолено, он указал на недолговременность их опыта, как на причину сравнительной неудачи.

Таким образом, идет как бы параллельное обучение: а) по D. P., в свободное время учащиеся развиваются индивидуальным темпом, независимо от возраста, и в) по классам учащиеся каждого возраста проходят соответственную программу. Mr. Lynch является противником полного уничтожения классного преподавания по следующим соображениям: а) учитель должен учить и не может быть сведен на роль репетитора и в) единство класса, как социальной единицы, должно быть сохранено, и нельзя допускать распадения его на отдельные атомы. Надо сказать, что в этом отношении английская практика отличается от американской, где классные занятия заменяются групповыми уроками и сохранены лишь для предметов, не идущих по D. Pl. (см. конкретный пример . P l. в моей статье № 2—3).

В предметных комнатах, мною посещенных, сидят ученики разных возрастов рядом, помогают друг другу вполголоса, входят и выходят совершенно свободно, но все это делается спокойно и тихо. Несколько шумели лишь вновь поступившие мальчики, еще не привыкшие к атмосфере свободных занятий (я посетил школу в самом начале года). Между прочим Mr. Lynch показал мне книгу посетителей, среди которых я заметил русских учителей, приехавших из Петрограда, Москвы и Одессы, и даже одного профессора из Москвы.

Книга Mr. Lynch'a (Ind. Work and D. Pl.) переводится в Москве на русский язык и будет там издана.

Н. Ганц.

Система отметок в гимназиях Александра I.

В своей статье о тестах в английских школах[1]) я указывал на новую систему оценки знаний, проводимую теперь во многих школах Англии и Америки. Интересно отметить, что по уставу гимназий от 5 ноября 1804 года (Сборник Постановлений Мин. Нар. Просв. Том I), в Александровских гимназиях была введена система отметок, в некоторых отношениях напоминающая современные «тесты достижения». Я приведу полностью текст § 61, касающегося отметок. «Директор для каждой науки назначает известное число шаров (баллов), соразмерное важности и обширности оной. Сие число должно служить к определению степени успехов каждого ученика. Напр. числом 90 можно означить степень совершенства в Алгебре. Сие число разделяет Учитель между учениками следующим образом: знание ученика, окончившего уже первоначальные действия с количествами простыми и сложными, означает он числом 20. Он прибавляет шары к означенному числу оных по следующему порядку. Для тех учеников, кои знают решение уравнений:

[1]) См. «Рус. Школа за руб.», № 12.

1-ой степени прибавляет 10 шаров,
2-ой „ „ 15 „
3-ей „ „ 20 „
4-ой „ „ 25 „

Таким образом известное число шаров определяет знание каждого ученика в алгебре. Учитель делает то же самое и во всех прочих преподаваемых им предметах; суммою всех сих чисел показывает он относительные успехи своих учеников в рапорте, представляемом Директору». В приложении дана примерная таблица «Изображение успехов учеников в 4 классе (VIII) гимназии в науках», которая дает ясное представление о системе отметок.

Науки	Логика и общая грамматика	Психология и нравоучение	Эстетика и реторика	Естествен. и народное право	Политич. экономия	Число шаров всех наук
Число шаров	50	60	50	70	50	280
Имя и фамилия						
Петр Абрамов и т. д.	45	40	30	50	45	210

По этой системе, как и в современных тестах достижения, вся программа каждого предмета делится на части и за каждую часть определяется балл (шар) или несколько баллов. Это дает возможность довольно точно оценить познания учащегося и элиминирует субъективность оценки. Второй особенностью этой системы является определение успешности по совокупности всех отметок по всем предметам, что дает возможность учащемуся, неспособному напр. по логике, дополнить недостающие баллы хорошим знанием напр. психологии. К сожалению, за невозможностью посетить архивы русских гимназий я не могу указать, каким образом Директор распределял шары между науками и как на практике эта система действовала. Вероятно в то время не вычисляли средних как в наше время, а распределяли шары на основании теоретических соображений, но все же эта система отметок предвосхищает современную систему тестов.

Н. Ганц.

«Объединение Русских Учительских Организаций заграницей».

В апреле мес. с. г. исполнилось два года существования «Объединения Русских Учительских Организаций заграницей». Осознание необходимости связать эмигрантское русское учительство, распыленное по разным странам, в организованные группы и Союзы давно уже владело умами наиболее передовых и активных русских учителей в эмиграции. Общие условия жизни и педагогической работы русских учителей в эмиграции побудили их в разных государствах Европы стремиться к созданию местных учительских организаций, построенных на основах культурной, правовой и экономической взаимопомощи и самозащиты. Процесс организации русского учительства в профессиональные коллективы уже к 1923 году дал весьма реальные результаты во многих странах. На первом Съезде деятелей средней и низшей русской школы заграницей в апреле м. 1923 г. в г. Праге в целях координирования деятельности существующих за рубежом русских профессиональных учительских организаций был создан центральный орган: — «Объединение Русских учительских Организаций заграницей». На этом же Съезде были разработаны основные положения, определяющие задачи и характер деятельности исполнительной инстанции «Объединения» — Правления.

Первый год своего существования Правление «Объединения» посвятило, главным образом, вопросам организационного характера, установлению связей с учительскими группами и Союзами и собиранию статистических и информационных сведений о положении русского учительства по отдельным странам.

В июле м. 1924 г. в г. Праге состоялся I-й Делегатский Съезд представителей тех учительских организаций, которые вошли членами в «Объединение». Этот Съезд подвел итоги организационного периода в жизни «Объединения», выработал план деятельности его Правления на будущий год, принял в окончательной форме Устав «Объединения» и Устав Кассы Взаимопомощи при нем.

К этому времени существовали автономные профессиональные учительские Союзы, входящие в Общеэмигрантское Учительское Объединение в следующих странах: Англия — 1, Германия — 1, Польша — 1, Чехословакия — 2, Югославия — 2, Греция — 1, Болгария — 2. Кроме того по местным условиям политической жизни не входили полноправными членами в «Объединение», но пребывали в тесном контакте и в сотрудничестве с ним отдельные учительские Союзы и группы следующих стран: Франции, Бельгии, Финляндии, Эстонии, Латвии, Литвы.

После окончания занятий I-го Делегатского Съезда Правление «Объединения» главные усилия в своей деятельности направило на организацию русского учительства в тех странах, в коих оно не было вовсе организовано или же организованность его не носила характера целостности и единства — в смысле невхождения в местные объединения всего русского учительства данной страны. Существовавшие в некоторых странах отдельные группы надо было слить в единую профессиональную учительскую организацию и привить учительству навыки к общественной работе.

В первую очередь процесс объединения всего русского учительства, находящегося в определенной стране, коснулся Болгарии, где в существующих около 15 русских средних и низших школах работают свыше 250 русских учителей. В ноябре 1924 года с большим напряжением сил и средств был созван Делегатский Съезд представителей педагогических советов всех русских учебных заведений Болгарии. Этот Съезд принял устав единого для всей Болгарии «Общества русских педагогов», избрал Правление этого Общества и положил начало процессу объединения всего русского учительства в Болгарии. К настоящему времени в «Общество русских педагогов в Болгарии» входит свыше 90 русских учителей. «Общество» приступило к организации передвижной библиотеки. На очереди стоит вопрос об учреждении Кассы Взаимопомощи учителей и т. п.

В Финляндии с большим кадром осевших здесь на жительство учителей-эмигрантов процесс организации русского учительства также дал свои конкретные достижения. В январе с. г. на Делегатском Съезде представителей нескольких русских школ было создано «Объединение русских учительских сил в Финляндии». Работа по организации всего русского учительства здесь еще не закончена, но интенсивность деятельности, недавно возникнувшего «Объединения», после легализации его правительственными властями, дает уверенность ожидать, что к концу текущего года русское учительство в Финляндии будет организовано.

В Польше в марте с. г. I-й Съезд деятелей просветительных русских учреждений заложил основы профессиональной учительской организации и оформление объединения всего русского учительства в Польше ожидается на предстоящем этим летом Делегатском Съезде учителей.

В течении этого лета состоится Съезд русского учительства Литвы, в программу занятий которого включен вопрос о создании в Литве единой русской профессиональной учительской организации.

В Греции русское учительство за последние годы группировалось по месту пребывания двух русских гимназий: в Афинах и Салониках. Существующий при Салоникской гимназии «Союз русских педагогов в Греции», расширяя свою деятельность, в настоящее время стремится объединить всех проживающих в Греции русских учителей и предприни-

мает ряд мероприятий, направленных к оживлению деятельности «Союза» и к поднятию его авторитета в учительской среде.

В Югославии возникнувшие здесь 2 Союза русских учителей в течение последнего года продолжали организационную работу, велась работа по привлечению новых членов, а также в разрешении очередных вопросов, выдвигаемых жизнью.

Союз Русских Учителей в Германии вступил в третий год своего существования. В связи с отливом значительных контигентов эмиграции в другие страны число членов Союза немного сократилось.

Во Франции, в силу ряда неблагоприятных обстоятельств, русское, учительство еще не организовалось. Имеются лишь в местах, где существует русская школа или где возникают эпизодические курсы с преподаванием на русском языке (Париж, Ницца), отдельные учительские группы или корпорации русских учителей. Задача объединения русских учителей в профессиональную организацию сдесь стоит на очереди и соответственная работа ведется преимущественно полномочным Представителем «Объединения» во Франции А. В. Ельчаниновым.

Русское учительство в Эстонии, Латвии и Литве в большей своей части объединено в местные профессиональные русские учительские союзы. Эти организации находятся в постоянном и живом общении с профессиональными учительскими организациями господствующей национальности. Жизнь последних лет в этих государствах выдвинула здесь проблему сохранения основных начал русской культуры, и русское учительство, объединенное в союзы, бодро стоит на страже защиты этих начал. Общность интересов у членов профессиональной организации солидаризировала их в преследовании конкретных заданий. Так, напр., «Общество русских преподавателей в г. Ковно (Литва)» собственными средствами, без какой-либо помощи со стороны, в настоящее время строит здание русской гимназии. Русские учительские союзы в Эстонии и Латвии имели многолюдные Съезды русского учительства в этих государствах. Задачи чисто профессионального характера, педогогические проблемы и искание новых форм школьного строительства составляли основное содержание занятий происходивших здесь в прошлых и нынешнем годах русских учительских Съездов.

На периферии Европы, в Англии, немногочисленное русское учительство при отсутствии здесь русской школы в тяжелой борьбе за кусок хлеба не утратило потребности к профессиональному общению. В г. Лондоне существует организованная группа русских учителей под названием: «Объединение русских учителей в Англии».

Как исполнительный орган объединенных по отдельным странам русских учителей в эмиграции и как центральная организация, Правление «Объединения» за истекающий год, помимо посильного содействия делу организования учителей и координирования деятельности Союзов на местах, предприняло ряд мер для информирования общественных кругов, культурно-просветительных учреждений и благотворительных организаций Западной Европы и Америки о положении русского учительства в эмиграции. Пропаганда идеи помощи русской эмигрантской школе и русскому учительству, которую вела свыше 6 месяцев в Северо-Американских Соедин. Штатах Председательница Правления Объединения А. В. Жекулина, вызвала интерес и сочувствие со стороны некоторых слоев Сев.-Амер. общественности к русскому эмигрантскому вопросу. «Американское Общество по образованию» предложило «Объединению» дать сведения о русском учительстве в эмиграции. От того же общества были получены опросные бланки на предмет включения в кандидатский список на учительские места в Сев.-Амер. Соедин. Штатах русских учителей, которые пожелали бы дать о себе сведения.

Во исполнение постановлений I-го Делегатского Съезда «Объединения» Правлением в истекшем году была проделана большая работа по разработке Положений об управлении школами, о правах и обязанностях педагогического персонала, а также был разработан проект нормального устава профессиональной учительской организации. Рассмотрение

и принятие всех этих проектов входит в программу занятий предстоящих 2-го Съезда деятелей ср. и н. рус. школы заграницей и 2-го Делегатского Съезда «Объединения».

В заботах по устройству на учительские места безработных русских учителей Правление предприняло ряд шагов перед правительствами и просветительными организациями государств Чехословакии, Болгарии и Югославии.

Учитывая острую потребность русского учительства в ознакомлении с новыми достижениями педагогической мысли, Правление в течении истекшего периода рассылало по мере выхода из печати книжки педагогического журнала в эмиграции «Русская Школа за рубежом», а также пересылало в Союзы случайно поступившие или пожертвованные книги беллетристического и публицистического характера.

В числе 4-х центральных общеэмигрантских организаций «Объединение» в лице своего Правления явилось инициатором организации дня праздника русской культуры по всем странам мира, где имеет место пребывание русская эмиграция.

Предстоящий в июле с. г. Делегатский Съезд «Объединения» наметит новые пути деятельности Правления и подведет итоги его работе за истекший год.

Ко 2-му Педагогическому Съезду.

Педагогическое Бюро созывает 2-ой Педагогический Съезд на 5—11 июля с. г. в Праге.

Программа Съезда намечена следующая: — I. *Общие вопросы школы.* a) Школа в Советской России (докл. проф. С. И. Гессен, А. Л. Бем и А. Т. Павлов), b) Беспризорные дети (докл. проф. А. В. Маклецов, В. М. Левитский), c) Воспитательная проблема в школе (докл. проф. В. В. Зеньковский), d) Новые течения в американской педагогике (докл. А. В. Жекулина). — II. *Эмигрантская школа:* a) Рассмотрение проэктов программ и вопрос унификации программ (докл. проф. И. М. Малинин), b) История беженской школы и ближайшие ее перспективы (докл. П. П. Юренев), c) Воспитательная проблема в эмигрантской школе, c) Вопрос об издании учебников (докл. пр.-доц. С. И. Карцевский), d) Положение об управлении школой (доклад Объединения Русск. Учит. Орг. заграницей), e) «День русской культуры» (докл. кн. П.Д. Долгоруков), f) Инструкция Педагогическому Бюро.

Предположенные комиссии: 1) По поверке полномочий делегатов, 2) Программная Комиссия, 3) по внешкольному образованию, 4) по организационным вопросам, 5) по обще-педагогическим вопросам, 6) по финансовым вопросам, 7) Ревизионная комиссия.

Предполагаемое расписание заседаний:

5 июля (воскресенье), 10 ч. утра. Открытие Съезда. Вступит. слово Председателя Педаг. Бюро. Избрание Президиума. Приветствия. Слово памяти почивших деятелей русского просвещения. Утверждение наказа и распорядка работ. — *Вечернее заседание, 3—7 час. веч.* Сообщения делегатов с мест.

6 июля (понедельник), 8½—9½ ч. Заседание Президиума. *От 9½ до 1 ч.* заседания програмных комиссий. — *Вечером, от 3 до 7 ч.* Общее заседание делегатов с мест.

7 июля (вторник), 8½ 10 ч. — заседание Президиума. *От 10 до 12 ч.* заседания программных комиссий. — *Вечером, от 3—7.* Общее собрание.

8 июля (среда), 8½—10 ч. заседание Президиума. *От 10 до 1 ч.* заседания комиссий внешкольной, организационной, общепедагогической и финансовой. — *Вечером, от 3 до 7 ч.* Общее собрание.

9 июля (четверг), 8½—10 ч. заседание Президиума. *От 10 до 1 ч.* заседание программных комиссий. — *Вечером, от 3—7 ч.* заседания остальных комиссий.

10 июля (пятница), 8½—10 ч. заседание Президиума. *От 10 до 1 ч.* Оседание Комиссии по сводке программ. — *Вечером, от 3 до 7 ч.* Общее сабрание: принятие резолюций.

со *11 июля (суббота), 8½—10 ч.* заседание Президиума. *От 10 до 1ч.* бщее собрание: принятие резолюций. — *Вечером, от 3 до 7 ч.* Общее собрание: принятие резолюций.

12 июля (воскресенье), 8½—10 ч. заседание Президиума. *От 10—1 ч.* Общее собрание: выборы. — *Вечером, от 3—7 ч.* Общее собрание: закрытие Съезда.

Окончательного списка делегатов мы пока еще не можем сообщить в виду того, что далеко не все избранные делегаты смогут прибыть на Съезд, т. к. на этот раз Педагог. Бюро не располагает средствами на оплату проезда делегатов. Однако, можно все же утверждать, что все страны, где имеется русская школа, будут представлены на Съезде. До Съезда состоится Пленарное заседание Педаг. Бюро, на которое вызываются члены Бюро, живущие вне Праги.

Новый учебник для старших классов

пр.-доц. *С. И. Карцевский*

РУССКИЙ ЯЗЫК

Часть I. Грамматика. Цена 0,42 ам. дол.

Содержание: I. Речь и язык. II. Фраза и слово. III. Существительные. IV. Глаголы. V. Прилагательные. VI. Наречия. VII. Служебные слова. VIII. Звуки речи.

Издательство „ПЛАМЯ“

Praha II. Ječnà ul. 32. Tchécoslovaquie.

ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Педагогический журнал

Издание Союза Учителей Китайско-Восточн. жел. дор.
под редакцией доцента *Н. А. Стрелкова.*

В журнале принимают участие: Н. П. Автономов, И. Г. Баранов, д-р Ван-Чень-Пинь, проф. Г. К. Гинс, Т. П. Гордеев, проф. М. Н. Ершов, С. В. Кедров, проф. С. В. Кузнецов, проф. Н. И. Никифоров, В. В. Перемиловский, д-р Пушин, проф. В. А. Рязанский, С. Г. Скиталец, проф. В. Т. Шишин, Г. И. Щербаков, проф. В. В. Энгельфельд.

Вышел № 1 (Март 1925), цена 75 центов.

Адрес редакции: *Китай. Харбин. Почтовая ул. № 55.*

ВЫШЕЛ И ПОСТУПИЛ В ПРОДАЖУ

№ 5 (май)

журнала „ВОЛЯ РОССИИ“

СОДЕРЖАНИЕ:

Иосиф Каллиников. Опустошение (рассказ)
Егор Лазарев. Дела минувших дней
Марина Цветаева. Крысолов (лирическая сатира)
Гийом Апполинэр. Пражский прохожий
В. Бласко-Ибаньес. Разоблаченный Альфонс XIII
Ю. Д. Как я была городским головой
А. Пешехонов. К вопросу о социальной природе крестьянства
Д. Вяткин. Советская ссылка
Р. Верзаал. Содержание одной старой повести
Е. Недзельский. Мемоары лагерей
Гр. Шрейдер. Отмирание советов
Ярослав Папоушек. Масарик и чехословацкое революционное движение в России

Русская жизнь:

П. Булатов. Дела и люди наших дней. В системе заколдованных кругов

Иностранная жизнь:

Генрих Штребель. После избрания Гинденбурга

Среди книг и журналов:

С. Постников. «Современные Записки»
Н. Мельникова-Папоушек. О книге Кизеветтера
Отзывы о книгах
Книжный указатель № 4, с особой нумерацией страниц

Цена отдельного № в Чехословакии 15 кр. — в Германии 2 зол. мк. — во Франции, Бельгии и Турции 10 фр. — в остальных странах 50 центов.

Адрес Редакции и Конторы: **«Volja Rossii» Uhelný trh č. 1.—I.**

Генеральное Представительство:

Vydavatelstvi „PLAMJA“ Ječná 32, Praha II.

Генеральное представительство и контора — книжный магазин из-ва «Пламя» Praha II., Ječná ul. č. 32. — Телеф. 94—16.

Печатается в типографии «Легиография» v Praze-Veršovicích, Sámova 665.